



Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN REHBERLİK ROLLERİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN, YÖNETİCİ VE EĞİTİM MÜFETTİŞİ
GÖRÜŞLERİ**

(Samsun İli Örneği)

Hazırlayan
Hande KÖROĞLU

Danışman
Yard. Doç. Dr. Ebru OĞUZ

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2011

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Teftişı Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı

**EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN REHBERLİK ROLLERİNE
YÖNELİK ÖĞRETMEN, YÖNETİCİ VE EĞİTİM MÜFETTİŞİ
GÖRÜŞLERİ**

(Samsun İli Örneği)

Hazırlayan
Hande KÖROĞLU

Danışman
Yard. Doç. Dr. Ebru OĞUZ

Yüksek Lisans Tezi

Samsun, 2011

KABUL VE ONAY

Hande KÖROĞLU tarafından hazırlanan “Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerine Yönelik Öğretmen, Yönetici ve Eğitim Müfettişi Görüşleri (Samsun İli Örneği)” başlıklı bu çalışma, 17/06/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç .Dr. İbrahim GÜL

Üye : Yrd. Doç .Dr. Ebru OĞUZ

Üye : Yrd. Doç .Dr. Cevat ELMA

Üye :

Üye :

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

__/__/__

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özen ile riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan ve dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu taahhüt ederim.

___/___/___

İmza

Hande KÖROĞLU

Sevgili Aileme

TEŞEKKÜR

Bu çalıőmanın ortaya çıkmasını sağlayan, her aşamada benden destek ve bilgilerini esirgemeyen, titiz ve sağduyulu çalıőmalarıyla beni yönlendirip danıőmanlıđımı üstlenen Yrd. Doç. Dr. Ebru OĞUZ'a,

Ders aşamasında emeğini, sabrını, özverisini esirgemeyen hocalarım Prof.Dr. Kurtman ERSANLI'ya, Yrd. Doç.Dr. Cevat ELMA'ya, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Gü'l'e, Yrd. Doç. Dr. İsmail KARAKAYA'ya

Son olarak; her zaman olduğu gibi tez çalıőmalarım esnasında da desteklerini, güvenlerini ve yardımlarını esirgemeyen sevgili babam Mustafa KÖROĞLU ve sevgili annem Feriha KÖROĞLU'ya,

en içten duygularımla teşekkür ediyorum.

Haziran 2011
Hande KÖROĞLU

ÖZET

Öğrencinin Adı- Soyadı	Hande KÖROĞLU
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Danışmanın Adı	Yrd. Doç. Dr. Ebru OĞUZ
Tezin Adı	“Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerine Yönelik Öğretmen, Yönetici ve Eğitim Müfettişi Görüşleri (Samsun İli Örneği)”

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında eğitim müfettişlerinin yaptığı rehberliğe yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişlerinin görüşlerini ve bu grupların görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymaktır.

Samsun ili üç merkez ilçesinde (Atakum, Canik, İlkadım) 76 okulda görev yapan 361 öğretmen, 109 yönetici ve Samsun bölgesinde çalışan 48 ilköğretim eğitim müfettişi araştırma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırma “Tarama Modeli” ile gerçekleştirilmiştir. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen nicel veri toplama aracı kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS for Windows 15 paket programında yapılmıştır. Veriler betimleyici istatistikler, t testi, Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. $P < 0,05$ için tüm sonuçlar istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

Eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberlik, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticiler ile eğitim müfettişlerinin görüşleri cinsiyet, branş, kıdem değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçların bazıları şunlardır:

- İlköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberliğe yönelik öğretmen ve yöneticiler “ alt düzey” ya da “ orta düzey” olduğuna yönelik görüş bildirirken; eğitim müfettişleri yapmış oldukları rehberliğin “üst düzey” olduğunu belirtmişlerdir.

- Öğretmen ve yönetici görüşlerinde cinsiyet, mesleki kıdem, branş değişkenlerine göre ayrıca yöneticilerin yöneticilikteki kıdemi değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Eğitim müfettişlerinin görüşlerinde cinsiyet, branş, eğitim müfettişliğindeki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmamış iken, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim Müfettişi, Rehberlik, Denetim

ABSTRACT

Student's Name and Surname	Hande KÖROĞLU
Department's Name	Educational Sciences
Name of the Supervisor	Assistant Professor Dr. Ebru OĞUZ
Name of the Thesis	"Opinions of Primary School Teachers, Administrators and Education Supervisors Regarding Education Supervisors' Guidance Roles (Cities of Samsun Sample)"

The purpose of this study is to determine whether there is a significant difference between the opinions of primary school teachers, administrators and education supervisors regarding education supervisors' guidance roles in public elementary school teachers' professional development.

Three hundred and sixty-one teachers and 109 administrators working in public schools from three central districts of Samsun province (Atakum, Canik, İlkadım) and 48 primary school supervisors working in the same region were included in the study.

The study was done using "Survey Model". The data were collected using a quantitative data collection tool which was developed by the researcher. Data analysis were done using SPSS for Windows 15 package program. Data were analyzed using in descriptive Statistics, t test, Mann-Whitney U test and Kruskal- Wallis test. $p < 0.05$ was considered statistically significant for all results.

Education supervisors' guidance was compared in terms of opinions, gender, branch and seniority variables of primary school teachers and administrators working in the school and primary education supervisors.

Some of the conclusions reached at the end of the research are as follows:

- While primary school teachers and administrators reported that primary school supervisors' guidance was "low- level" or "medium- level", primary school supervisors stated that their guidance was "high- level"

- No significant differences were found between opinions of teacher and administrators in terms of gender, professional seniority and branch variables as well as seniority variables in administration.
- While no significant differences were observed between opinions of primary school supervisors in terms of gender, branch and seniority, a significant difference was observed in professional seniority variables.

Key Words: Primary School Supervisor, Guidance, Supervision

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	Vii
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	Xii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1.GİRİŞ	1
1.1 Problemin Durumu	2
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Sayıtlılar	6
1.5 Sınırlılıklar	6
1.6 Araştırmanın Temel Kavramları	7
İKİNCİ BÖLÜM	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1 Denetim ve Teftiş Tanımları	9
2.2 Türk Eğitim Sisteminde Denetim Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi	11
2.3 Denetimin Amaç ve İlkeleri.....	14
2.3.1. Denetimin Amaçları	14
2.3.2 Denetimin Başlıca İlkeleri	16
2.4 DENETİMİN KURUMSAL TEMELLERİ	18
2.4.1 Bilimsel Denetim Yaklaşımı.....	18
2.4.2 Denetimde İnsan İlişkileri Yaklaşımı	19
2.4.3. Klinik Denetim Yaklaşımı	20
2.4.4.....	Ç
ağdaş Eğitim Denetimi Yaklaşımı	24
2.5 YETERLİLİK KAVRAMI VE DENETİMDE YETERLİLİK	25
2.5.1 Eğitim Müfettişlerinin Yeterlik Alanları.....	26
2.5.2 Eğitim Müfettişlerinin Yeterlik Düzeyleri	27
2.5.3 Eğitim Müfettişlerinin Yeterlik Türleri.....	27
2.6 EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN ROLLERİ	28
2.6.1. Yöneticilik	31
2.6.2. Liderlik	32
2.6.4 Öğreticilik.....	34
2.6.5 Araştırma	35
2.6.6 Soruşturma.....	36

2.7 REHBERLİK	36
2.8 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	41
2.8.1. Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	41
2.8.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	46
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	48
3.YÖNTEM	48
3.1 Araştırma Modeli	48
3.2 Evren	48
3.3 Örneklem	49
3.4 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	50
3.5 Yapı Geçerliği	52
3.6 Verilerin Çözülmesi	56
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	57
4. BULGULAR	58
4.1 Kişisel Bilgiler	58
4.2 I.ALT PROBLEM: Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rolünü Yerine Getirme Konusunda İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişlerinin Görüşleri Nelerdir?	60
4.3 II ALT PROBLEM: Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rolünü Yerine Getirme Konusunda İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişlerinin Görüşleri Arasında Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	66
4.4 III ALT PROBLEM: Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rolünü Yerine Getirme Konusunda İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişlerinin Görüşleri Arasında Cinsiyet, Kıdem ve Branşlara Göre anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?	67
4.5 IV. ALT PROBLEM: Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rolünü Yerine Getirme Konusunda İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Yöneticilikteki Kıdemlerine Göre Anlamlı Bir Farklılık var mıdır?	72
4.6 V. ALT PROBLEM: Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılan rehberlik çalışmaları ile ilgili olarak, eğitim müfettişlerinin görüşleri kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?	72
BEŞİNCİ BÖLÜM	74
5. TARTIŞMA VE YORUM	74
1. ALT PROBLEM	74
2. ALT PROBLEM	74
3. ALT PROBLEM	75
4. ALT PROBLEM	76
5. ALT PROBLEM	77
ALTINCI BÖLÜM	78

6.SONUÇ VE ÖNERİLER	78
6.1 SONUÇLAR	78
6.1.1 Öğretmenlere Ait Bilgilere İlişkin Sonuçlar	78
6.1.2 Yöneticilere Ait Bilgilere İlişkin Sonuçlar	79
6.1.3 Eğitim Müfettişlerine Ait Bilgilere İlişkin Sonuçlar	79
6.2 ÖNERİLER	80
6.2.2 Uygulamaya İlişkin Öneriler	80
6.2.3 Araştırmacılara İlişkin Öneriler	80
KAYNAKÇA.....	81
EKLER	91

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Klinik Denetimin Dört Modeli.....	22
Tablo 2: Geleneksel ve Çağdaş Denetim Karşılaştırması.....	25
Tablo 3: Araştırma Evrenine İlişkin Sayısal Veriler.....	49
Tablo 4: Evren ve Örneklemde Yer Alan Öğretmen Sayısı.....	50
Tablo 5: Faktör Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 6: Ölçeğinin Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları.....	53
Tablo 7: Ağırlıklı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı.....	57
Tablo 8: Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı.....	58
Tablo 9: Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 10: Yönetici ve Eğitim Müfettişlerinin Görev Kıdemi Değişkenine Göre Dağılımı.....	59
Tablo 11: Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı.....	60
Tablo 12: Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rolünü Yerine Getirme Konusunda İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişleri Görüşleri.....	61
Tablo 13: Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rolünü Yerine Getirme Konusunda İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişleri Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları.....	67
Tablo 14: Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Yaptıkları Rehberliğin Cinsiyet Değişkenine Göre “Mann Whitney U-Testi” Sonuçları.....	67
Tablo 15: Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “t-Testi” Sonuçları.....	68
Tablo 16: Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Yaptıkları Rehberlik İle İlgili Yönetici Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre “t-Testi” Sonuçları.....	69
Tablo 17: İlköğretim Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Yaptıkları Rehberlik İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdeme Göre “ANOVA” Sonuçları.....	69
Tablo 18: İlköğretim Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Yaptıkları Rehberlik İle İlgili Mesleki Kıdeme Göre “Mann Whitney U”	

Sonuçları.....	70
Tablo 19: Branş Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 20: Branş Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 21: Branş Değişkenine Göre Eğitim Müfettişi Görüşleri Mann Whitney U Sonuçları.....	71
Tablo 22: Yöneticilik Kıdemine Göre t-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 23: Eğitim Müfettişliği Kıdemi Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları.....	73

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Eğitim Müfettişinin Rollerini	30
Şekil 2: Faktör Özdeğerine Ait Çizgi Grafiğı.....	53

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsanın çevresindeki gelişmelere uyum sağlaması ve çevreyle etkileşimde bulunması onun belirgin bir özelliğidir. Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği dünyada bu değişime ayak uydurabilecek nitelikte bireyler yetiştirmek oldukça önemlidir. Bu da ancak eğitim ile sağlanabilmektedir. Buluç'un (1997) belirttiği gibi eğitim, toplumların çağdaşlaşmasında rol oynayan önemli etkenlerden biri olup çağdaşlaşmanın, kalkınmanın ve gelişmenin temel kriterlerinden biridir.

Görülüyor ki toplum olarak ilerleyebilmek ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişebilmek için okullarda iyi bir eğitim veriliyor olması gerekmektedir. Ancak okullarda iyi bir eğitimin verilebilmesi için okuldaki eğitimin niteliğinin yükseltilmesi gerekmektedir. Okullardaki başarı grafiği de nitelikli öğretmenler olmadan önemli düzeyde yükseltilememektedir (Seferoğlu, 2004).

Mesleki ve kişisel nitelikleriyle geliştirilmiş öğretmen, etkili öğretmen davranışlarını sergileyerek etkili sınıf yönetimini gerçekleştirmektedir. Geliştirme, çalışanda bulunan ancak açığa çıkarılmamış beceri ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasını ve değiştirilmesini sağlar. Öğretmenin geliştirilmesinin hedefinde etkili öğretmenlik davranışları vardır. Bu nedenle de öğretmenin geliştirilmesi çabaları, onun etkili öğretmen davranışlarını ortaya koymasına odaklanmalıdır (Can, 2004). İyi bir eğitimci olmanın doğuştan kaynaklanan bir kısım yeteneklere sahip olmak ile doğrudan ilgisi varsa da (Özsoy, 2003: 61) öğretmenlerin geliştirilmesi sürecinde okul yöneticilerine ve bu konuda görevli olan eğitim müfettişlerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Diğer mesleklerde çalışanlara göre, eğitim işini üstlenen öğretmenlerin çağın şartlarına uygun olarak gelişimlerine katkıda bulunulması daha önemli görülmektedir. Eğitim yöneticileri ve eğitim müfettişleri de öğretmenlere bu katkıyı sağlamak için gerekli yardımlarda bulunmakla sorumludurlar.

1.1 PROBLEM DURUMU

İnsan toplumsal bir varlıktır. Bu nedenle insanlar toplumda var olabilmek ve bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirebilmek için belli yapılara ihtiyaç duyarlar. Bu yapılar örgütleri oluşturmaktadır. Örgütler, insanlara birçok şeyi başarma yeteneği kazandırdığı gibi örgütsel amaçların gerçekleştirilebilmesini de olanaklı kılarlar. Örgütler bireylere; zihinsel, devinimsel, psikolojik becerilerini geliştirmeleri konusunda yardımcı olan, toplumun en güçlü araçlardan biridir (Aydın, 2007a: 13).

Örgütlerin, özgün bir bütünlük oluşturan öğeler bileşimi olarak tanımlanması, onun toplumsal bir sistem olarak kabul edilmesinin bir göstergesidir (Aydın, 2007a: 54). Buna göre, toplumsal sistem olan örgütler alt sistemleri ile ayrı değil birbirleriyle etkileşimlidirler. Toplumsal sistemde eğitim hizmetini üstlenen örgütler ise okullardır. Okullar bu yükümlülüklerini yerine getirirken bir yandan da toplumun ihtiyacı olan nitelikli insan gücünü yetiştirirler.

Örgütler amaçlarına ulaşabilmek için yönetim süreçlerinin işleyişini değerlendirmek durumundadırlar. Kendini denetleyip değerlendiremeyen örgütler yaşamlarını sürdüremeyebilir ve yıkılmaktan kendilerini kurtaramayabilirler. Bu nedenle denetim, örgütler açısından zorunlu bir süreçtir. Aydın (2007b: 11) denetimin, örgüt açısından zorunluluğunu, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucu olarak görür. Örgüt var oluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu durum denetimin önemini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla da örgütler kendi yapılarında denetleme ve değerlendirme işlerini yapacak mekanizmalar oluşturmuşlardır. Gökçe'ye (2009) göre hem performans belirleme hem de gelişim aracı olan denetim, örgütün amaçlarına ulaşmasını gerçekleştirmede önüne çıkan sorunları belirleyen ve bunları düzeltme yollarını arayan etkinlikler bütünüdür.

Diğer örgütlerde olduğu gibi eğitimde de, Türk Milli Eğitimi'nin temel hedeflerinden olan "iyi insan", "iyi vatandaş", "iyi bir üretici tüketici" ile "rasyonel kararlar alıp uygulayabilen" insan tipinin yetiştirilebilmesi için bu etkinlikte rol alan öğretmen, yönetici ve diğer personelin davranışlarının da değerlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır (Gökkyer, 1997: 2). Bu değerlendirmenin yapılabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı kendi denetim sistemini oluşturarak, eğitim sisteminin alt boyutu olan eğitimde denetimi,

öğretimi geliştirme amacı ile yönlendirmek, rehberlik etmek ve öğretmenlerin öğretimsel davranışını geliştirme süreci olarak tanımlamıştır (Yalçınkaya, 2003). Eğitim faaliyetini sınıf içerisinde yapmakla görevli bulunan öğretmenin daha nitelikli bir eğitim hizmeti sunması için yapacağı etkinliklerde yalnız bırakılmaması ve ona bu konuda devamlı olarak yardımda bulunulması gerekir. Bu nedenle de eğitimde denetim faaliyetlerinin yerine getirilmesi görevi eğitim müfettişlerine verilmiştir (Cerit, 1996: 43).

Öğretmenlik mesleğinin ülke kalkınmasındaki rolü bugün bütün toplumlar tarafından bilinmekte ve bununla ilgili çeşitli düzenlemeler yapılmaktadır. Öğretmenlerin geliştirilmesi ile ilgili yapılan çalışmalarda, öğretmenlik mesleğinin gereğince yürütülmesi ve okullardaki eğitimin kalitesinin yükseltilmesi için mesleki gelişimin önemi üzerinde durulmaktadır. Bir okulun iyi olabilmesi büyük ölçüde öğretmenler tarafından verilen eğitimin kalitesine bağlıdır. Bu yüzden okullarda verilen eğitimin kalitesini iyileştirmek için öğretmenlere mesleki açıdan kendilerini geliştirme olanakları tanınmalıdır (Seferoğlu, 2001). Öğretmenlerin bireysel ve mesleki yönden kendilerini geliştirmeleri, yenilemeleri öncelikli olarak kendi çabalarına bağlıdır. Ancak öğretmenler okulda çok çeşitli işleri yapmak zorunda oldukları ve yeteri kadar zaman bulamadıkları için eğitim alanındaki gelişmeleri takip edememektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin yetiştirilip geliştirilmesinde görevli olan eğitim müfettişlerinin de çaba ve desteklerine ihtiyaç duyulmaktadır (Sağlam, 1975: 10). Öğretmenlik gelişme ve değişmeye sürekli ihtiyaç duyan bir meslek olması nedeni ile eğitim müfettişlerinin rehberlik görevlerini etkili bir şekilde yerine getirebilmesi gerekmektedir.

Çağdaş denetim anlayışında olduğu gibi, Türk Eğitim alt sisteminde de denetim, ödül ve ceza dağıtan bir kuruluş değil, ileri ülkelerde olduğu gibi öğretmenlere ve yöneticilere yardımcı bir kaynak, onları yönlendirici bir güç olarak düşünülmektedir (Öz, 1992: 225). Dolayısıyla da eğitim müfettişlerinin öncelikli görevlerinin öğretmen ve yöneticilere rehberlik ve yardımda bulunmak olduğu görüşü ortaya çıkmaktadır. Rehberlik rolüne ilişkin eğitim müfettişinden beklenen davranışlar, okulun amaçlarının, öğretmenler tarafından gerektiği şekilde anlaşılmasını sağlama; uygulanan yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olma, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunma, öğretmenlere kendilerini gerçekleştirme ve daha iyi öğretim araç ve yöntemlerini kendi kendilerine bulma için yardımcı olma ve onlara kendilerini değerlendirme alışkanlıkları kazandırma olarak sıralanabilir (Sarı, 2005). Bu

rolünü gerçekleştirebilen eğitim müfettişi, öğretmen ve yöneticiler tarafından eğitim alanındaki yenilikleri aktaran bir eğitim lideri olarak görülecektir.

Öğretmenlerin her an yüz yüze geldiği eğitim müfettişi, ilk bakışta soğuk bir kişi olarak görülebilmektedir. Öğretmen halen eğitim müfettişini bir yardımcı, yol gösterici olmaktan çok, açık arayan, tenkit için bahane bulan, yılda bir defa uğrayıp kontrol işi yapan bir kişi olarak görmektedir (Sarpkaya, 2004). Böyle bir eğitim müfettişi algılamasına sahip olan öğretmen, yardım almaya gereksinim duysa bile bu yardımı eğitim müfettişinden almayı düşünmemektedir. Bu durumda hem öğretmen hem de eğitim müfettişi sorunları belirleme, ortak çözümler üretme konusunda rol yapmaktan öteye gidemeyeceklerdir (Arslantaş ve Gedikoğlu, 2007: 157).

Eğitimcilerin çoğuna göre denetim; eğitim sürecinden daha iyi ürün alabilmek için bu süreci meydana getiren üyelere rehberlik etmektir. Bu görüşe göre denetimde amaç; öğrencilerin eğitim sisteminin istediği düzeyde ve nitelikte yetiştirilmelerini sağlamak için bu konuda görevli yönetici, öğretmen ve diğer ilgililere yardım ve rehberlik etmektir. Bu denetim anlayışında eğitim müfettişinin görevi; öğretmenin güçlü yanlarını daha çok güçlendirmeye, yetersiz yanlarını yeterli düzeye çıkarmaya çaba harcamaktır (Bilir, 1993). Eğitim müfettişleri, rehberlikte buldukları konularda başarı ve verimlilik sağlayan öğretmenleri teşvik etmek için, öğretmenlere daha fazla manevî ödüller verebilirler. Bu manevî ödüller, öğretmene verilebilecek bir teşekkür ve takdir belgesi olabilir. Başarısının fark edildiğini gören ve kendisi için manevi değer taşıyan bu belgeler ile onore edilen öğretmenler, sonraki çalışmalarında daha heves ve istekle çalışacaklar (Balcı, 2007: 7) ve kendilerinde yetersiz olarak gördükleri yanlarını olumlu yönde düzeltmeye gayret göstereceklerdir.

Rehberlik ağırlıklı etkinliklerle yapılacak olan denetimin, eğitim-öğretim sürecinde büyük başarıları getireceği bilinse de Türkiye’de denetim alt sisteminin kendisinden beklenen fonksiyonları yerine getiremediği söylenebilir (Bilir, 1993: 254). Denetim sistemi etkili işlemeyen bir eğitim kurumunun, amaçlarına ulaşması kuşku ile karşılanabilir. Çünkü eğitim kurumunun başarıları veya başarısızlıkları, sorunlarının tespiti ve alınacak tedbirlerle kurumun geliştirilmesi, denetim sonucunda elde edilen verilere bağlıdır (Altıntaş, 1992: 403).

1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinin iyileştirilmesi konusunda neler yapılabileceğini; öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişlerinin de görüşlerini alarak belirlemektir.

Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim müfettişlerinin rehberlik rolünü yerine getirme konusunda;
 - a) İlköğretim okulu yöneticilerinin
 - b) İlköğretim okulu öğretmenlerinin
 - c) Eğitim müfettişlerinin görüşleri nelerdir?
2. Eğitim müfettişlerinin rehberlik rolünü yerine getirme konusunda;
 - a) İlköğretim okulu yöneticilerinin
 - b) İlköğretim okulu öğretmenlerinin
 - c) Eğitim müfettişlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Eğitim müfettişlerinin rehberlik rolünü yerine getirme konusunda; ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri ile eğitim müfettişlerin görüşleri arasında;
 - a) Cinsiyetlerine göre,
 - b) Kıdemlerine göre,
 - c) Branşlarına göre anlamlı bir fark var mıdır?
4. Eğitim müfettişlerinin rehberlik rolünü yerine getirme konusu ile ilgili olarak okul yöneticilerinin görüşleri arasında yöneticilikteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılan rehberlik çalışmaları ile ilgili olarak, eğitim müfettişlerinin görüşleri kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Günümüzde gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler, çağdaşlaşma yolunda en önemli adımın eğitimden geçtiğini fark etmişlerdir. Bu nedenle de eğitime önemli derecede kaynak ayırmışlardır.

Eğitim işinin planlı olarak yürütüldüğü, okulların da diğer örgütlerde olduğu gibi denetim önemli bir yere sahiptir. Eğitimde denetimin işlevi; eğitim sürecini geliştirmektir. Bunu yapacak olanlar ise eğitim müfettişleridir. Eğitim müfettişlerinin bu süreçte en önemli görevi, öğretmene yardım ve rehberlik yapmaktır.

Son zamanlarda eğitim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyleri araştırmacılar tarafından önemle incelenen bir konu haline gelmiştir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için eğitim müfettişleri tarafından yapılan rehberlik, çalışmaları eğitim-öğretimin kalitesini artırmakta ve toplumun gelişmesine katkı sağlamaktadır. Bu araştırmanın öğretmenlerin, yöneticilerin ve eğitim müfettişlerinin rehberlik konusunda görüşleri alınarak, öğretmenlerin görevlerini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine ve araştırmanın denetim sisteminin geliştirilmesine önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca araştırma bulguları, eğitim müfettişlerinin yardım ve rehberlik rollerini yerine getirirken çağdaş bir anlayış ile daha etkili bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olabilir.

1.4 SAYILTILAR

Bu araştırma aşağıdaki sayılıtlara dayalı olarak gerçekleştirilmiştir:

1. İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticiler ile eğitim müfettişlerinin konu ile ilgili verdikleri bilgiler doğrudur.
2. Araştırmada kullanılan ölçme aracı/veri toplama aracı geçerli ve güvenilirlerdir.

1.5 SINIRLILIKLAR

Araştırmanın kapsamı ve sınırlılıkları aşağıda belirtildiği gibidir.

- 1- Araştırma, 2010 – 2011 öğretim yılında Samsun il merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görevli olan öğretme ve yöneticiler ile eğitim müfettişlerinin görüşleri ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma, genel amaç ve bu amaç doğrultusunda oluşturulan alt problemler ile sınırlıdır.
- 3- Araştırma, örnekleme giren öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6 ARAŞTIRMANIN TEMEL KAVRAMLARI (TANIMLAR)

Araştırmada yaygın olarak kullanılan kavramlar aşağıda tanımlanmıştır:

Mesleki Yardım: Bireylerin mesleğe başladıktan sonra mesleği ile ilgili nitelikleri geliştirmesi için yapılan yardım.

Rehberlik: Bireyin kendisini geliştirmesi, problem çözmesi ve çevreye uyum sağlaması için yapılan yardım sürecidir. Bu araştırmada ise rehberlik, eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin gelişimleri için eğitim müfettişler tarafından yapılan yardım etkinliklerini içermektedir.

Denetim: Kurumlarda verimliliği sağlamak ve kurumların amaçlarına ulaşmalarına yardımcı olmak amacıyla çalışanların işlerini yapma düzeylerinin kontrol edilmesi ve gerektiğinde çalışanlara yardımda bulunulması sürecidir.

Eğitimde Denetim: Resmi ve özel eğitim-öğretim kurumlarının, burada görevli yönetici ve öğretmenlerin teftişidir.

İlköğretim Kurumları: İlköğretim hizmetlerinin yürütüldüğü okul öncesi eğitim kurumları (anaokulu, anasınıfı, uygulama sınıfı), ilkokul, ortaokul, ilköğretim okulu ve yatılı ilköğretim bölge okulu gibi resmî ve özel ilköğretim okullarını ifade eder.

Eğitim Mufettişi: Bulunduğu b6lgede resmi ve 6zel ilk6đretim kurumlarını, ilköğretim ile ilgili 7alışmaları ve halk eğitimi etkinliklerini denetleyen, eğitim ile ilgili inceleme ve soruşturmaları yapan, ilköğretim ihtiya7larını tespit eden ve milli eğitim m6d6rl6klerine bağlı kişilerdir.

Eğitim Y6neticisi: Resmi ve 6zel ilköğretim kurumlarında g6rev yapan m6d6r ve m6d6r yardımcılarıdır.

Sınıf 6đretmeni: Resmi ve 6zel ilköğretim kurumlarında birinci kademedede g6revli 6đretmenlerdir.

Branş 6đretmeni: Resmi ve 6zel ilköğretim kurumlarında ikinci kademedede g6revli olan T6rk7e, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Din K6lt6r6 ve Ahlak Bilgisi, M6zik, Beden Eğitimi, G6rsel Sanatlar 6đretmenleridir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1 DENETİM VE TEFTİŞ KAVRAMI

Yönetim biliminde, bir amacı gerçekleştirebilmek için kurulan örgüt; planlama, hizmetin gereğine göre çalışanları yetiştirme, geliştirme, bunların arasında eşgüdüm sağlama, başka kuruluşlarla işbirliğinde bulunma gibi sorumlulukları yerine getirirken bir taraftan da yaptığı işleri gözden geçirerek örgütü geliştirmek durumundadır. Bu süreci sağlayan da denetim ya da teftiş organıdır (Binbaşıoğlu, 2005: 65).

Denetim ve teftiş toplumsal yaşamın gelişimi ile ortaya çıkan çok yönlü ilişkiler ve işlemlerde güvenilirlik sağlanmasının vazgeçilmez araçlarından biridir. Çoğu zaman aynı anlamda kullanılsalar da teftiş ve denetim çoğu zaman farklı iki kavram olarak ele alınmıştır. Bu iki kavramın ayrı olarak ele alınması farklı bakış açılarını ortaya koymaktadır.

Alfonso, Firth ve Neville (1975: 3) denetimi hem bir süreç hem de bir rol olarak ele almaktadır. Süreç bakımından denetim; amaç, felsefe ve alt sistemlerin bir bileşimidir. Rol bakımından ise, eğitim müfettişinin gerçekleştirdiği etkinlikler ve sorumluluklardan oluşur. Bu süreçlerin ve rollerin eğitim müfettişinin varolan özelliklerinde oluşturduğu bileşim ise, denetsel davranışın işlenmemiş halidir. Bu da eğitim müfettişi sayısı kadar denetim tanımı vardır savını destekler bir değerlendirmedir. Bu yüzden alan yazında eğitim denetimine yoğunlaşmış çoğu araştırmacı, denetimi sınırları çizilmiş bir tanımla açıklamak yerine, okulun, öğretmenlerin ve öğretimin gelişimi için gerekli olan bir süreç olarak ele almaktadırlar (Akt. Beycioğlu, Dönmez, 2009).

Denetimin modern tanımı, dinamik ve mümkün olan en iyi programın geliştirilmesi için, öğretmenlerin yaratıcı yeteneklerinin değerlendirilmesi sürecidir. Denetim, öğretmenler, yöneticiler, eğitim müfettişleri ve toplumda önemli kişiler tarafından kabul edilen hedeflerin gerçekleştirilmesi için sorunların çözümüne katkı sağlamak veya büyümeye teşvik etmek adına yürütülen bir süreç olarak görülmektedir (Shuster, Wetzler, 1958).

Demirtaş ve Güneş 'e (2002) göre denetim; kurumda çalışanların görevlerini yapma şekillerini gözlemek, hataları ve eksiklikleri ortaya koymak, bunları düzeltmek için gerekli önlemleri almak, sorunları çözümlenmek, yenilikleri tanıtmak, yöntemlerin geliştirilmesini sağlamak olarak tanımlanmıştır.

Denetim, sosyal ilişkilerin bir görünümü olarak özerk bireyler arasında temelde şeffaf ve rasyonel bir uygulamadır (Grant, 2005). Denetleme; istenilen bir şeyi, bir amacı, istenilen biçime uygun olarak gerçekleştirmeye yardım eder. Bu sayede amaçların saptanan doğrultuda gerçekleştirilmesi olanağı sağlar (Tortop, 1990: 151).

Türkiye' de öğretmen ve okul yöneticilerinin denetlenmesi, yıllardır 'teftiş' adı altında, eğitim öğretim yılı içerisinde belirli zamanlarda müfettişler aracılığı ile yapılmaktadır (Gökçe, 2009). Arapça bir sözcük olan " teftiş" in amaçları, fonksiyonları ve yararlanılan tekniklerinin çeşitli olması nedeniyle yapılan tanımlarda farklı anlamlar ortaya çıkmaktadır (Taymaz, 2005: 3). Teftiş, eğitim ve öğretim çalışmalarının mevcut yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığını anlamak için eğitim müfettişleri tarafından eğitim kurumlarında yapılan yoklama ve inceleme işidir (Alaylıoğlu, Oğuzkan, 1976). Burada teftiş bir kontrol sistemi olarak ele alınmış ve bu şekilde tanımlanmıştır. Kontrole dayalı teftişte eğitim müfettişleri daha çok yargıya dayalı olarak değerlendirme yapmaktadırlar. Bursalıoğlu (2008: 127) teftişi kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemi olarak tanımlamıştır. Bu tanımdan, teftişin bir kamu hizmeti olduğu, kamu yararını gözettiği ve insan davranışını etkilemeye yönelik olduğu anlaşılmaktadır (Altıntaş, 1992). Teftiş, öğretimin geliştirilmesi için okulun iyi işlemesi yönünde çalışan bir sistemdir. Marks, Stoops, Stoops (1971: 91) da; okulda teftişi, görevdeki öğretmenleri geliştirerek eğitim-öğretim ortamının iyileştirilmesi için bütün yapıyı birleştiren bir süreç olarak tanımlamışlardır. Böylece teftişte önemli olan öğretmenin geliştirilmesidir.

Mosher ve Purpel (1972: 2-3) teftiş ve denetimin tanımlanmasında karşılaşılan zorluğun, öğretimle ilgili çözümlenmemiş teorik problemlerden kaynaklandığını ileri sürmektedir. Daha basit bir ifade ile öğretim sürecinin yeterince anlaşılması bu tanımların farklılaşmasına ve denetime farklı açılardan bakılmasına yol açmaktadır. Yapılması gereken süreç içinde nihai amaçlara yönelik operasyonel bir tanımlı benimsemektir. Ortak bir tanım yapılacak olunursa; eğitim ve öğretim sürecinin verimli olabilmesi için öğrencilerin gelişmesini sağlamak ve eğitim ortamında görevli

öğretmenlere ve yöneticilere yol göstermek amacıyla yapılan etkinlikler bütünü olarak özetlenebilir.

2.2 TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİM HİZMETLERİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Türk eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olan teftiş alt sisteminin 1982 Anayasası ve kanun, tüzük gibi yasal hükümlerle görev ve rolleri belirlenmiştir. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasınının 42. maddesi, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 5580 Sayılı Özel Öğretim Kanunu, 3797 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun, 5442 sayılı İl İdaresi Kanunu,1702 sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi Tecziyeleri Hakkındaki Kanun, 4357 sayılı Hususi İdarelerden Maaş Alan İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına, Bu Öğretmenler için Teşkil Edilecek Sağlık ve İçtimai Yardım Sandığı İle Yapı Sandığına Öğretmenlerin Alacaklarına Dair Kanun, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi, İlköğretim Kurumları Yönetmelikleri gibi birçok yasal metinde denetim ve denetim elemanlarının çalışma usul ve esasları yer almaktadır (Kepenekçi, 1995: 125). Bu yasal hükümlerde belirtilen denetim alt sistemi ve denetimin amaçlarını yerine getirmekle sorumlu olan eğitim müfettişlerinin görevleri zaman içinde değişiklik göstermiştir (Aydın, 2007b: 144).

Türk Eğitim sisteminde denetim, Tanzimat Devrinde başlamıştır. O zamandan bugüne kadar denetim hizmet alanı ve değerlendirme ile ilgili pek çok hüküm kabul edilmiştir. Bunların bir kısmı eğitim hayatımıza biçim ve yön veren kanun, tüzük ve yönetmelikler içinde ayrı bölüm ve maddeler halinde gösterilmiştir. Bir kısmı ise denetim hizmeti ile ilgili olarak yayımlanan özel yönetmeliklerde yer almıştır (Su, 1974).

Türk eğitim sisteminde denetimin tarihsel oluşumu, İmparatorluk ve Cumhuriyet Dönemi olmak üzere iki aşamada incelenmektedir.

2.2.1 İmparatorluk Döneminde Denetim

Osmanlı İmparatorluğunda Tanzimat, Meşrutiyet özellikle II. Meşrutiyet devri, eğitim uygulaması bakımından farklı düşünce ve görüşlerin hakim olduğu devirlerdir.

Türk eğitim sisteminde denetim kavramı ilk defa rüşdiye mekteplerinin (ortaokul) açılmasına bağlı olarak 1838 yılında çıkarılan bir tasarıda yer almış ve bu okullarda öğretimin aksaklıklarının giderilmesi amaçlanmıştır (Taymaz, 2005: 17).

1846 yılında Maarif-i Umumiye'nin gösterdiği gerekçeye dayanarak Esat Efendi başkanlığında Mekâtib-i Umumiye Nezareti kuruldu. Bu nezaret icra organı durumunda olup, yetki sahası sıbyan ve rüştiye mektepleri ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle ona Merkezi Maarif Teşkilatının kuruluşuna doğru atılmış önemli bir adım gözüyle bakılmaktadır (Kodaman, 1991: 12). 1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak Mekatib-i Sibyaniye Muinliği ve Mekatib-i Rüşdiye muinliği adları taşıyan iki birim kurulmuş ve denetim görevi yapan muinler atanmıştır. O dönemlerde muinlik, müfettişlik anlamında kullanılmıştır. 8 Nisan 1847 tarihinde yayımlanan "Sıbyan Mekatib-i Hocaları Efendilere İta Olunacak Talimatı" adındaki yönetmeliğin öğretmenlerle ilgili bölümünde: "mektepleri denetlemek ve hocalara yol göstermek üzere müfettiş vardır. Bunlara Muin denir" kaydı yer almaktadır. Böylece ilk kez denetim öğretmene yardım olarak düşünülmüştür (Su, 1974: 3).

1862 tarihine kadar muin sözcüğü müfettiş anlamında kullanılmıştır. Ancak, bu tarihten sonra "Rüştiye" ve "Sıbyan (ilkokul)" okullarını denetlemek üzere görevlendirilen memurlara ilk defa "müfettiş" denilmiştir (Cumhuriyet Devrinde Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, 1977). 1875 yılında hazırlanan bir nizamname ile müfettişlerin öğretmene rehber ve yardımcı olmaları öngörülmüştür. Ayrıca rüşdiyelerde teftiş defteri bulundurulması gerektiği, bu deftere müfettişler tarafından öğretim ve yönetime ilişkin gözlem ve önerilerin yazılacağı, defterin okul müdürlüğü tarafından saklanacağı ve istenildiğinde müfettişe verileceği nizamnamede yer almıştır (Taymaz, 2005: 18).

1912 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Nizamnamesinde Teftiş Dairesi "Müfettiş-i Umumilik" adını taşımakta ve bütün okullar ile ilgili işlemlerde başvurulacak bir makam olarak gösterilmektedir. 1914 yılında Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından "Vilayet Maarif Müfettişlerinin Vezaifine Dair Talimatname" adıyla çıkarılan yönetmelikle de ortaöğretim kurumlarının teftişinde göz önünde bulundurulacak esaslar belirlenmiştir (Cumhuriyet Devrinde MEB Teftiş Kurulu, 1977).

2.2.2 Cumhuriyet Döneminde Denetim

Türkiye Büyük Millet Meclisi açıldıktan sonra 1 Mayıs 1920 günü milli eğitim hizmetlerinin tümü Maarif Vekâletine verilmiştir. 1923 yılında Maarif Müfettişleri Talimatnamesi ile ilk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname yayımlanmıştır. Maarif Müfettişleri Talimatnamesinde, müfettişleri görev ve yetkileri ile teftiş esasları açıklanmıştır. Aynı yıl bir teftiş heyeti müdürü ile on müfettişten oluşan bir Teftiş Kurulu kurulmuştur (Taymaz, 2005: 19).

1925 yılı Mayıs ayında Konya’da ilk defa bir “Maarif Müfettişleri Kongresi” toplanmıştır. Kongreye Bakanlık Müsteşarı, Teftiş Kurulu Başkanı ile 14 Bakanlık Müfettişi katılmıştır (Cumhuriyet Devrinde MEB Teftiş Kurulu, 1977: 4). Türkiye Büyük Millet Meclisi Hükümeti zamanında ve Cumhuriyet kurulduktan sonra çıkarılan yönetmeliklerle önemli değişiklikler göstermiş olan Teftiş Kurulu, teşkilattaki kanuni yerini “Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkındaki 2287 sayılı Kanun”la almıştır. Bunun 10. Maddesindeki hüküm ile Teftiş Kurulunun görevleri ilk defa kanun ile tespit edilmiştir (Öz, 2003).

1949 yılında çıkarılan bir kararla teftiş bölgeleri oluşturularak bakanlık müfettişleri bölgelere dağıtılmıştır; ancak bu karar istenilen sonucu vermemiştir. Bu bakımdan 1950 yılında iktidar değişmesiyle bölgeler kaldırılmış ve müfettişler Ankara, İstanbul, İzmir merkezlerinde toplanmıştır (Su, 1974: 23).

Milli Eğitim Bakanlığı kuruluş ve görevleri hakkında 2287 sayılı Kanunla ilgili 4337, 4926 ve 5021 sayılı yasalarda değişiklik yapılmasını sağlayan 6389 sayılı kanun 1954 yılında çıkartılmıştır. Bu kanunun 1. maddesi ile Bakanlık ve yabancı ülkelerdeki öğrenci müfettişlerinin atanmasına ilişkin hükümler getirilmiştir. 1967 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği hazırlanarak yürürlüğe konmuştur. Bu yönetmelikle müfettişlere inceleme ve soruşturma işlerini yürütme görevleri de verilmiştir (Taymaz, 2005: 20).

Teftiş Kurulu geçmiş tecrübelerinden, Batı Dünyasındaki benzeri modern kaynaklardan yararlanarak teftiş hizmetlerini geliştirme çabasına girmiş ve birçok değişiklik yapılmıştır. İlk adım olarak 1972-1973 öğretim yılından itibaren müfettişlerin bir kısmı soruşturma işlerine ayrılmış ve bu görevin sıra ile yapılması uygun görülmüştür.

Yardımcı ve rehber olması beklenen müfettişlerin denetimle beraber inceleme ve soruşturma işlerini de yürütmeleri rehberlik, yardımlaşma ve değerlendirme süreçlerinin güçleşmesine ortam hazırladığı düşüncesiyle böyle bir uygulamaya gidilmiştir (Su, 1974: 39).

13 Haziran 2010 tarihinde Resmi Gazetede yayınlanan yönetmelik ile ilköğretim müfettişliğinde yeniden yapılandırma yoluna gidilmiştir. Bu yönetmeliğe göre müfettişlerin özlük hakları yeniden düzenlenmiştir. 5984 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun İle Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun 1inci maddesine göre; il millî eğitim müdürlükleri bünyesinde eğitim müfettişleri başkanlığı oluşturulur. Eğitim müfettiş yardımcıları, en az dört yıllık yüksek öğrenimli ve öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti olan öğretmenler arasından yarışma sınavı ile mesleğe alınırlar. Bu görevde üç yıllık yetişme dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavında başarılı olanlar eğitim müfettişi kadrolarına atanırlar. Eğitim müfettişleri ve eğitim müfettiş yardımcılarının alanlarında uzmanlaşmaları için gerekli tedbirler alınır. Eğitim müfettişlerinin, her hizmet bölgesinde iki yıldan az olmamak üzere Millî Eğitim Bakanlığınca belirlenecek süreler kadar çalışmaları esastır. En son 24 Haziran 2011 tarih 27974 sayılı Resmi Gazete yayınlanan MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliğindeki değişiklik ile eğitim müfettişliği kavramı getirilmiştir.

2.3 DENETİMİN AMAÇ VE İLKELERİ

2.3.1 Denetimin Amaçları

Denetim eylemlerinin, düzeltme ve geliştirme şeklindeki genel amaçları yanında değişik denetim eylemlerinin (ders ve kurum teftişi gibi) birbirinden farklı yönleri bulunan özel amaçları da bulunmaktadır (Başar, 1998: 6). Eğitimde denetimin en önemli amacı öğretmene yardımcı olmaktır.

Modern anlayışa göre denetimin amacı sınıfta öğretim ve öğrenim durumunu geliştirmektir. Bu bakımdan öğretim ve öğrenim durumunun gelişmesi için, öğretmenin öğrenme ihtiyacında olduğunu düşünerek üst makamlarca hazırlanan reçetelerin öğretmenlere dayatılması yerine, öğretmenin ihtiyacına göre gerekli rehberliğin

öğretmen- eğitim müfettişi işbirliği ile planlanması ve uygulanması şarttır (Sağlamer, 1975:1).

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Rehberlik ve Teftiş Yönergesinde denetimin amaçları şu şekilde açıklanmaktadır (MEB Tebliğler Dergisi, 2001):

- Türk Millî Eğitiminin ve eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesinde yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını yönlendirmek,
- Kurumların program ve kurallara uygun çalışıp çalışmadıklarını denetlemek, değerlendirmek, düzeltici ve geliştirici önlemler almak,
- Kurum personelinin görevi başında yetişmelerini sağlamak, çalışmalarını objektif olarak ölçmek ve değerlendirmek,
- Kurum personeli arasında birlik ve dayanışmaya katkıda bulunmak,
- Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde, planlama, eşgüdüm ve uygulamaya katkıda bulunmak,
- Eğitim öğretimle ilgili sorunları belirlemek ve çözümüne yardımcı olmak,
- İnsan gücü, tesis, araç-gereç ve zamanın ekonomik ve verimli kullanılmasını sağlamak,
- Kurumun çevreyle bütünleşmesine, yönetici, öğretmen ve veliler arasında uyumlu ilişkiler kurulmasına katkıda bulunmak
- Güdülemeyi ve morali artırmak; iş doyumunu sağlamak, verimliliği en üst düzeye çıkarmak.

Gökçe (1994: 76) ise denetimin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

1. Derslerin, okulun ve eğitimin amaçlarına ulaşma derecesini belirlemek, değerlendirmek ve gerekli düzeltme ve geliştirme çalışmalarına katkıda bulunmak,
2. Derslerin amaçlarının gerçekleştirilmesinde okul etkinliklerinin fiziksel durumunun eğitim ortamına uygunluğunu belirlemek,
3. Gerçekleştirilmesinde zorluk çekilen ders, okul, eğitim ve teftiş amaçlarını tespit etmek, değerlendirmek, bu amaçların gerçekleştirilebilir şekilde düzenlenmesine yardımcı olmak,
4. Ders konularının öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğunu belirlemek, değerlendirmek, gerekiyorsa yeniden düzenlenmesine yardımcı olmak,

5. Kullanılan yöntem ve tekniklerin amaç ve konulara uygun olma durumunu belirlemek, uygulamaları değerlendirmek, geliştirilmesi için çaba göstermek,
6. Araç ve gereçlerin zamanında, ders konularının özelliklerine göre kullanılma durumunu belirlemek, değerlendirmek, varsa yanlış işleyişin düzeltilmesi ve geliştirilmesine yardımcı olmak,
7. Öğrenci başarısının uygun ölçme-değerlendirme araçlarıyla ne düzeyde değerlendirildiğini belirlemek, değerlendirmek ve geliştirilmesine çabalamak,
8. Eğitim ortamının karşılıklı sevgi, saygı ve demokratik ilişkileri geliştirme esasına göre işleyiş durumunu belirlemek, değerlendirmek, gerekli ortamın oluşturulmasına yardımcı olmak,
9. Öğretmenin yeterlik, yetenek, çaba, başarı düzeyi ve zümre öğretmenleriyle olan işbirliğini belirlemek, değerlendirmek, geliştirilmesi için rehberlikte bulunmak,
10. Eğitim alanındaki gelişmelerin ve bilimsel çalışmaların eğitim etkinliklerine yansımalarını belirlemek ve değerlendirmek,
11. Eğitim kurumlarında görevli işgörenlerin çabalarının düzeylerini tespit etmek, nesnel ölçütlere göre değerlendirilmeleri, yetiştirme ve gelişmeleri için hizmet-içi eğitim dâhil gerekli tüm çalışmalara katkıda bulunmak,
12. Eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde eşgüdümeye verilen önemi belirlemek, değerlendirmek ve geliştirilmesine yardım etmek,
13. Eğitimle ilgili her düzeydeki sorunları saptamak, değerlendirmek ve çözümüne katkıda bulunmak,
14. Denetimin kendini değerlendirme ve geliştirmesine katkıda bulunmak.

Denetimin amacı; okulun ve eğitimin beklenen hedeflere ulaşmasına katkı sağlama, yöneticinin ve öğretmenin iş verimliliğini artmasına, öğrenci başarısının yükselmesine ve öğretimin gelişmesine yardımcı olması şeklinde özetlenebilir.

2.3.2 Denetimin İlkeleri

İlke; düşünce ve eylemlerde gözetilmesi gereken özellik anlamındadır. Davranışların ilkelere uygun olması gerekir. İlkeler, davranışları amaçlara yönlendirmek için konur, böylece ilkelere uygun davranıldığında, amaçlanan sonuçlara ulaşılabilir (Başar, 1995). Özel olarak hazırlanmış, okul adı verilen bir örgüt ortamında, daha etkili bir öğretme ve öğrenme işinin gerçekleşmesi için gerekli koşulların düzenlenmesini amaçlayan

denetimin belirli ilkelere göre planlanması ve uygulanması gerekmektedir (Aydın, 2007b: 23). Eğitimde denetimin ilkeleri, denetim sürecine etki eden değişkenler arasındaki ilişkileri açıklayan temel yargılardır. Denetim ilkeleri, denetim uygulamalarına yol gösterici rol oynayarak uygulama sonuçlarını kestirmeyi sağlayarak eğitim müfettişleri ile denetlenenler arasındaki ilişkiye yön verir. İlkeler betimleyici, zorlayıcı ve neden-sonuç ilişkilerini belirleyici işlevlere sahiptir. Denetimin betimleyici ilkeleri, eğitimin ve denetimin amaçlarının gerçekleşmesine etki eden değişkenler arasındaki ilişkileri açıklarken; zorlayıcı ilkeler denetimin nasıl yapılması gerektiğini ortaya koyar. Neden- sonuç ilişkilerini belirleyici ilke ise, eğitim sürecine etki eden değişkenler arasındaki ilişkileri belirlediği gibi denetim uygulamalarının sonuçlarını da içerir (Baransel, 1979: 48).

Denetimi, okul süreçlerinin geliştirilmesi ve korunmasını amaçlayan önemli bir fonksiyon olarak tanımlayan Sergiovanni, Starrat (1979: 10) ve Marks, Stoops ve Stoops'a (1971: 3) göre eğitim denetiminde aşağıdaki prensipler ele alınmalıdır:

1. Denetimde amaç belirlenerek planlama yapılmalıdır.
2. Denetimi yapan kişi genel olarak gerekli imkânları sağlayarak öğretmenlerin mesleki olarak görüş açılarını genişletmelerine yardımcı olmalıdır.
3. Denetim, her öğretmenin yetişmişlik düzeyinin farklı olduğu göz önünde bulundurularak yapılmalıdır.
4. İyi bir denetim bilime dayanmalı, araştırmalardan ve sonuçlarından yararlanılmasında yardımcı olmalıdır.
5. Denetim özellikle öğrenmenin geliştirilmesiyle ilgilidir. Bu nedenle öğretmen ve diğer ilgililer arasında işbirliği sağlanmalıdır.
6. İyi bir denetim demokratik olmalıdır. Öğretmenlerin ve ilgililerin kendilerini ifade edebilecekleri uygun ortamlar oluşturulmalıdır.
7. Denetim, okuldaki personel ile çevre arasındaki ilişkilerin geliştirilmesine yardımcı olmalıdır.

Denetimin ilkeleri MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinde ise "Rehberlik ve Teftiş İlkeleri" başlığında aşağıdaki gibi belirtilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2001):

1. Rehberlik ve denetim, kontrol, düzeltme ve geliştirme amaçlı yapılıdır.

2. Rehberlik ve denetim demokratik bir süreçtir.
3. Ödülü, cesaretlendirmeyi, işbirliği ve katılmayı gerektirir.
4. Yönetici, öğretmen ve diğer personelin meslekteki yeterliliğini geliştirmesine yardım eder.
5. Bütünlük ve devamlılığı gerektirir.
6. Bireysel farklılıkları ve çevre koşullarını dikkate alır.
7. Bilimsel ve objektif esaslara dayanır.
8. Denetim etkinliklerini değerlendirir ve denetim sistemlerinin gelişmesini sağlar.
9. Sistemi amaçlarına uygun olarak yaşatmayı, madde ve insan kaynaklarının en verimli bir biçimde kullanılmasını esas alır.
10. Açıklık ve güvenilirliği gerektirir, eğitim müfettişi öğretmenin gereksinim duyduğu konuları birlikte belirler, denetim sonrası görüşlerini öğretmenle paylaşır.

Sonuç olarak eğitim denetiminde; amaçlılık, planlılık, insan ilişkileri, bilimsellik, bireysel farklılıklar ve eğitim- öğretim ortamının gelişimi için öğretmenlere yardımcı olma gibi konular göz önünde bulundurulması gereken önemli ilkelere sahiptir.

2.4 DENETİMİN KURAMSAL TEMELLERİ

2.4.1 Bilimsel Denetim Yaklaşımı

Bilimsel denetim, 1900'li yıllarda Frederick Taylor'un öncülük ettiği bilimsel yönetim anlayışından doğmuştur. Taylor'un bilimsel yönetim anlayışının temelinde insanların verimli birer makine olduğu görüşü bulunmakta insanın sosyal ve psikolojik yönü, bireysel amaç ve ihtiyaçları hesaba katılmamıştır. Bu yaklaşımın okullarda uygulanışında ise öğretmenler belirlenen müfredatların birer uygulayıcısı olarak değerlendirilmekte, dolayısıyla öğretmenler eğitim müfettişlerinin onaylamış olduğu yönergelere göre öğretimi gerçekleştirmektedirler (<http://www.cde.state.co.us/cdechart/guidebook>). Sonradan bilimsel yönetim anlayışından etkilenen eğitim kurumlarında denetimin amacında değişme meydana gelmiş ve denetimin fonksiyonu eğitim müfettişinin kafasındaki fikirlerin bunu uygulayacak öğretmenlere yavaş yavaş aktığı bir yol olarak görülmüştür. Bu bağlamda bilimsel denetimin dayandığı esasları Sağlamer (1975: 2) aşağıdaki gibi açıklamıştır:

1. Okullardaki öğretmenler ne yapacaklarını bilmedikleri için rehberliğe muhtaçtırlar.

2. Öğretmenlere yeni fikirlerin kaynağı olarak bakılamaz.
3. Bilginin temel kaynakları eğitim müfettişleridir.
4. Okulların problemleri, sadece birkaç seçkin kimse tarafından bilinmektedir.

Denetimin bilimsel yönü, yeniliklere ve alan araştırmalarına dayanır. Kurumun amaçlarına ulaşmak üzere kaynakların en etkili şekilde kullanılması, ürünün nitelik ve niceliğinin artırılması için bilimsel yöntem araçları aramayı öngörür. Bilimsel denetim; yöntem ve araçları yeni geliştirilmiş ve uygun olan, kullanılan verileri araştırma ve incelemelere dayalı bulunan, teorilerin uygulanmaya dönüştürülmesi, aktarılması, çağdaş yeniliklere açık olması, belirlenmiş yasa ve ilkelere uyabilmesini öngören belirli bir sisteme göre planlı yapılan, kesinlikten uzak ve olasılığı içeren, disiplinler arası niteliklere uygulanabilen denetimdir (Taymaz, 2005: 8). Kısaca bilimsel denetim, bilimsel bir temele dayanmalı ve nesnel kurallar tarafından yönlendirilmelidir. Ancak bu yaklaşım her ne kadar bilimsel bir temele dayansa da insancılıktan uzaktır. Öğretmenin nasıl davranacağına eğitim müfettişinin karar vermesi onları pasif hale getirerek kendilerini geliştirmeleri konusunda engel oluşturmaktadır.

2.4.2 Denetimde İnsan İlişkileri Yaklaşımı

İnsan ilişkileri yaklaşımının öncüsü Elton Mayo'dur. Mayo 1920'li yılların sonunda doğru verimi artırmak için Hawthorn deneylerini yapmıştır. Geliştirilen çalışma koşullarının verimi artıracığı varsayımı ile denemeye başlayan Mayo'nun denemelerinin sonunda geliştirilen çalışma koşullarının yerine işgörenlerle ilgilenmenin verimi daha çok artırdığı sonucuna varılmıştır (Başaran, 2000: 61). Böylece 1930-1940'lı yıllarda, bilimsel yönetim anlayışına insan ilişkileri yaklaşımı da eklenerek denetime farklı bir bakış açısı getirilmeye çalışılmıştır. Bu yaklaşımın ele aldığı başlıca konular insan davranışı, insanlar arası ilişkiler, gruplar ve davranışları, algılama ve tutumları, güdüleme, liderlik, organizasyonlarda gelişme ve değişimdir (Mucuk, 2008: 22). Bu değişimlerle beraber eğitim müfettişlerinin denetim işlevleri, liderliğe doğru yönelmeye başlamış, eğitimde gelişme ve ilerleme temel algı dayanaklarına dönüşmüş ve sınıf içi denetim anlayışına yansımaya başlamıştır. Bu dönemde öne çıkan en belirgin durum ise öğretmenlerin, eğitimin geliştirilmesi sürecine işbirlikçi-demokratik bir algılayış kapsamında katılmalarıdır (Otto,1943; Akt. Beycioğlu, Dönmez, 2009: 80).

İnsan ilişkileri, insanın ilişki kurduğu kişilerden ve içinde bulunduğu ortamdaki aldığı etkileri kendi öz gücüne dönüştürerek karşısındakine tepkide bulunmasıyla oluşan bir etkileşim bütünüdür. Örgütte insan ilişkilerinin geliştirilmesi, bireylere nasıl davranılacağına ve onların nasıl yönlendirileceğine ilişkin ilke ve kuralların saptanmasına ve uygulanmasına bağlıdır (Başaran, 1998: 19). Bu yaklaşım eğitim müfettişinin görev ve rollerinde önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Öğretmenlerin duygu ve heyecanları olduğu kabul edilmiş ve denetim süreci demokratik insan ilişkileri ışığında yeniden düzenlenmiştir (Bursalıoğlu, 2005: 30). Örgüt ortamında rahat bir havanın yaratılması ve yaygın bir katılım sağlanması eğitim müfettişinden beklenmekte, eğitim müfettişinden bu konularda liderlik istenmektedir. Örgüt yapısı içinde sadece öğretmenler değil, tüm personelin geliştirilmesi amaçlanmaktadır (Aydın, 2007b: 15).

Bu yaklaşımda çözümlenme, özdeleştiri ve kendi kendini geliştirme yeterliği, mesleki yeterliğin ölçüleri olarak düşünülmektedir. Ancak uygulamada, öğretme işleminin standartların üst düzeylerde saptandığı ve eğitim müfettişiler tarafından öğretmenlere aktarıldığı görülmektedir. Bu durum yukarıdan dayatmaya sebep olmakla birlikte öğretmenlerin mesleki olarak yetersiz olduğu görüşü bu yaklaşım içinde geçerliliğini korumaktadır. Buna karşılık, çağdaş denetimde öngörülen insan kişiliğine saygı ve karara katılmaya önem verildiği de görülmektedir (Aydın, 2007b: 15).

İnsan ilişkileri yaklaşımında eğitim müfettişi, öğretmenlerle işbirliği içinde olarak onlarda memnuniyet hissi yaratmaya çalışmıştır. Böylece öğretmenler hem daha çok işlerine sarılacak, hem de denetim işi daha kolay gerçekleşecektir (Sergiovanni, Rubin, Manolakes, House, 1975: 2). İnsan ilişkileri yaklaşımında bahsedilen olumlu etkilerinin yanı sıra okullarda problem çözme işinde rasyonel düşünmenin uygulanmasına daha az önem vermeye; bireysel ve grup amaçları için örgütün amaçları feda edilmeye veya daha az dikkate alınmaya başlanması da bu yaklaşımın olumsuz etkileridir (Sağlamer, 1975: 4).

2.4.3 Klinik Denetim Yaklaşımı

Yönetimde insan ilişkileri yaklaşımları bir yönetim süreci olan denetimi de etkilemiş ve ders denetimine önemli yaklaşımlar getirmiştir (Yalçınkaya, 1993: 380). Öğretmenin, sınıfta etkili öğretimi gerçekleştirebilmesi için, mesleki bilgi ve becerisini geliştirmesini

sağlayacak; ilgi, gereksinim ve beklentilerine yanıt verebilecek yönde denetim modelleri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu denetim modellerinden birisi de, öğretmeni mesleki açıdan geliştirmeyi esas alarak, denetçinin, öğretmenle işbirliği içinde, öğretmenlerin öğretimde karşılaştıkları sorun ve sıkıntılarını gidermeyi ve öğretimi geliştirmeği amaçlayan "klinik denetim" yaklaşımıdır (Özmen, 2000). Bu yaklaşım, emir verici olmaktan çok etkileşimli; otokratik olmaktan çok demokratik; denetim merkezli olmaktan çok öğretmen merkezli bir denetim stiline sahiptir (Aydın, 2008: 38).

Klinik denetim, 1960'lı yıllardan sonra ortaya çıkmış, tıp alanından türemiş, denetimin yapıldığı sınıfı belirten, öğretmenin öğretim süreçlerini içeren davranışlarını geliştirerek, öğrenci başarısını artırmaya yönelik bir denetim tekniğidir (İlğan, Kıranlı, 2007: 155). Klinik denetim kavramı Harvard Üniversitesi'nde çalışan Morris Cogan ile Robert Goldhammer tarafından ortaya konmuştur (Pajak, 2002: 189). Klinik denetim nesnel verilerin toplanmasını vurgulayan, öğretim davranışlarına odaklanan, çok yönlü değerlendirme döngüleri boyunca eğitim müfettişinden sık dönüt sağlayan ve öğretmenin sınıfında bireysel öğretmenlik için en iyi nelerin işlediğini gösteren bir modeldir. Bu denetim modeli öğretmenin denetlenmesini öngörmesinin yanı sıra denetim sürecine katılmasını da sağlayarak öğretmenin mesleki gelişimine yardımcı olmaktadır.

Mosher ve Purpel (1972: 78) klinik denetimi, denetimi planlama, öğretmenin sınıf performansını gözleme ve değerlendirme aşamalarından oluşan bir bütün olarak görmektedir. Sergiovanni ve Starratt'a (1979) göre ise klinik denetim, öğretimin daha etkili kılınması amacıyla eğitim müfettişi ile öğretmen arasında işbirliğinin kurulması, sınıf içinde öğretmenin gözlenmesi ve yüz yüze gelerek görüşülmesi olarak tanımlanmaktadır.

Pajak'a (2002) göre, kliniksel denetim, değişime ve dışarıdan yardım almaya açık, kendi edimlerini analiz edebilen, her şeyin ötesinde kendi kendini yönetebilen ve mesleki sorumluluk taşıyan öğretmenlerin yetiştirilmesi için bir araçtır. Bu ders teftiş türü, gözlem öncesi görüşme, planlama, gözlem, gözlem sonrası dönüt gibi bazı aşamalardan meydana gelir.

Klinik denetim tanımları göz önünde bulundurulduğunda tanımların ortak yanlarının; öğretim sürecini geliştirmek amacıyla, öğretmenin sınıf içinde eğitim müfettişi

tarafından gözlenerek, öğretmenin öğretim süreciyle ilgili davranışını geliştirmek suretiyle öğrenci başarısını arttırmak olduğu söylenebilir (İlğan, Kıranlı, 2007).

Klinik denetim modellerini Pajak (2002: 190) dört başlık altında ele almıştır:

1. Gerçek Klinik Denetim Modeli
2. Hümanistik/ Sanatsal Denetim Modeli
3. Teknik/ Öğretici Model
4. Geliştirici/ Yansıtıcı Model

Tablo 1: Klinik Denetimin Dört Modeli (Pajak, 2002: 190)

Gerçek Klinik Denetim Modeli	Bu model Goldhammer, Mosher, Purpel ve Cogan tarafından önerilmiş olup davranışsal ve geliştirmeye yönelik perspektifler ortaya koyar.
Hümanist/Sanatsal Modeller	Bu model Blumberg ve Eisner'in varoluşsal ve estetik ilkelerine dayanır. Bu modelde kişiler arası ilişkiler, kişisel sezgi ve sanatsallık vurgulanmaktadır.
Teknik/Öğretici Modeller	Acheson, Gall, Hunter, Joyce ve Showers'ın ortaya koymuş oldukları model süreç- üretim ve etkili öğretim üzerine yapılmış çalışmalara değinmiştir.
Geliştirici/Yansıtıcı Modeller	Glickman, Costa, Garmston, Schön, Zeichner, Liston, Garman, Smyth, Rettalick, Bowers, Flinders ve Waite'nin ortaya koyduğu modeller bireysel farklılıklara ve öğretimin sosyal, politik ve kültürel koşullarına duyarlıdır. Bu modellerde eğitim müfettişi öğretmenler arasında mesleki gelişmeyi, uygulamalar kapsamında özel ilişkileri keşfetmeyi ve adaleti cesaretlendirerek teşvik ederler.

Klinik denetim, birçok yazar tarafından bir döngü olarak ele alınmıştır. Aydın (2007b) ise bu görüşleri ele alarak klinik denetim döngüsünü altı aşamada toplamıştır. Bunlar:

1. Gözlem öncesi görüşme
2. Gözlem aşaması
3. Analiz
4. Gözlem sonrası görüşme
5. Gözlem sonrası analiz
6. Yeniden yapılanmadır.

Balcı (1987: 30) ise Doll, Gordon, Smith, Ketzincer gibi klinik denetim tekniğini geliştirenlerin yaklaşımlarını ise aşağıdaki gibi özetlemiştir:

- I. Aşama, öğretmen ve eğitim müfettişi arasında uygun ilişkilerin kurulmasıdır. Eğitim müfettişi öğretmenin güvenini kazanmaya çalışır ve öğretmenin denetim sürecinde ortağı olmasını ister.
- II. Aşama, öğretmen ve eğitim müfettişinin, öğretmen için bir ders planlamasıdır. Amaçları ve sonuçları birlikte açıklarlar. Bu amaçlara ulaşmak için hangi konuların ve etkinliklerin, hangi yöntemlerle öğretileceğini kararlaştırırlar. Son olarak da amaçlara uygun değerlendirme araçları saptarlar.
- III. Aşamada, sınıf gözlemi planlanır. Ders öğretimi gözleminde neler aranacağı konusunda öğretmen ve eğitim müfettişi anlaşmaya varırlar.
- IV. Aşama, sınıftaki ders öğretiminin gerçek gözleminin yapılmasıdır. Eğitim müfettişi belirttiği yer ve zamanda sınıfa gider ve öğretmeni planladığı şekilde gözler.
- V. Aşamada, öğretim- öğrenim sürecinin analizi yapılır. Öğretmen ve eğitim müfettişi ya ilk olarak ayrı ayrı analiz edebilirler sonra da bunları birleştirirler ya da ikisi de ortak bir analiz geliştirebilirler. Burada yapılan sınıf gözlemine ilişkin kayıtların sınıflandırılıp anlamlandırılmasıdır.
- VI. Aşama, konferansın planlanmasıdır. Öğretmen ve eğitim müfettişi, konferansta nelerin başarılmasını istediklerini ve onları nasıl başarabilecekleri konusunda konuşurlar. Konferansın yeri, zamanı ve gerekli materyal kararlaştırılır. İyi öğretimin ve onun önemli yönlerinin ne olduğu konusunda ortak kanı edinirler.
- VII. Aşamada, konferans gerçekleştirilir. Konferansın yararlılığı, karşılıklı yardım ve önerilen gelişmenin kalitesine bağlıdır. Eğitim müfettişi, öğretmenin güçlü yanlarını ele almalı ve neleri iyi yapabileceğini vurgulamalıdır. Öğretmenin zayıf yönlerinin eksiklik olarak değerlendirilmesini yerine öğretmenin işini daha iyi yapmasını sınırlandırıcı etkenler olarak ele alınması gerekmektedir. Kısacası başarılı bir değerlendirme konferansı her iki taraf için anlamlı bir iletişimle son bulmalıdır.
- VIII. Aşama, çembersel dönüşümün planlanmasıdır. Önceki aşamalar öğretmenin bundan sonra neler yapmaya ihtiyacı olduğuna ilişkin bilgi verebilir. Öğretmen ve eğitim müfettişi, neye ihtiyaç duyulduğu konusunda anlaştıktan sonra bir sonraki ünite ya da dersi planlarlar. Gelişimin sürekliliği ilkesi bunu gerektirir. Öğretmen ve eğitim müfettişi gelecek seferki dönüş için ne kadar öğretim içeriğinin gerekli olduğunu kararlaştıracaktır.

Klinik denetim sürecinde eğitim müfettişleri, değişim ajanı veya belirli etkinliklere müdahaleciler olarak hizmet vermektedir (Sullivan, 1980: 38). Dolayısıyla her eğitim müfettişi bu döngülerin tüm aşamalarını izlemeyebilir. Sınıf içi etkinliğin niteliğine,

öğretmenin yeterliliğine ve eğitim müfettişinin eğilimlerine göre bazı aşamalar atlanabilir. Klinik denetimde bu döngüler sonucunda elde edilmiş veriler eğitim- öğretim uygulamalarını geliştirmek için öğretmene yardımcı olur (Corall, 1997).

Klinik denetimde eğitim müfettişinin odak konusu, öğretmenin kişiliğinden çok sınıf içindeki davranışlarıdır. Kısaca klinik denetimin amacını, içeriğini ve sonuçlarını özetlemek gerekirse (Ağaoğlu, 1997: 36): Klinik denetim,

1. Öğretimi geliştirmek için bir yöntemdir
2. Öğretim sürecine kasıtlı olarak karışmaktadır
3. Okul ve personelin gelişme gereksinimlerini birleştiren amaç yönelimlidir
4. Öğretmen ve eğitim müfettişi arasındaki iş birliği ile ilgilenir
5. Gelişme için anlaşma, destek ve bağlantı sözcüklerinde de yansıtıldığı gibi karşılıklı güven gerektirir
6. Sistemattir, ancak sürekli olarak yönetim biliminin değiştirilmesini ve esnekliğini gerektirir
7. Eğitim müfettişinin öğretmen eğitim ve öğretimine ilişkin neler bildiği ile ilgilenir
8. Eğitim müfettişinin de eğitilmesini gerektirir.

2.4.4 Çağdaş Denetim Yaklaşımı

Eğitim- öğretim hizmetlerinin istenilir etkinlik ve verimlilikte sürdürülmesinin en etkili aracı olan denetim, öğrenme-öğretme ortamının analizi, ortamın değerlendirilmesi ve sürecin geliştirilmesi gibi işlevleri üstlenmiştir. Eğitim yönetiminin çağdaş denetim anlayışının temelinde de bu amaç yatmaktadır. Bu nedenle de böyle bir denetim, sürecin geliştirilmesinde öğretmene yardım eden etkinlikler olarak görülmektedir (Ünal, 1989: 453). Öğretmeni geliştirerek öğrenmeye yardım sürecini geliştirmeyi istemektedir.

Franseth denetimin doğasının yardım olduğunu vurgulayarak okulu, hazırlanan programlara ulaştırmak için tüm personelin sürekli katılımıyla, işbirliği içinde yapılan liderlik süreci olarak tanımlamaktadır. Neaglay ve Evans'a göre çağdaş denetim, öğretimin iyileştirilmesi için öğretmenlere sunulan bir hizmettir. Bu sürece eğitimin kalitesini artırmak amacıyla demokratik davranılarak ilgili tüm bireylerin katılımı sağlanmalıdır. Bu iki denetim tanımında işbirliği ve demokratik davranışlar dikkat

çekmektedir (<http://media.wiley.com/>). Çağdaş denetim yaklaşımında insan kaynaklarına verilen önemin ön planda olması, insan kaynağının geliştirilmesi ve en etkili şekilde kullanılması çağdaş denetim yaklaşımının odak noktasını oluşturmaktadır (Aydın, 2007b). İnsan öğesinin ağırlık taşıdığı eğitim örgütlerinde denetimde demokratik olmak zorundadır. Çağdaş denetim yaklaşımı da demokratik bir anlayışa dayanması nedeni ile bireysel farklılıkları dikkate alarak her birey için uygun imkanlar oluşturmaya çalışır. Dolayısıyla da her bireyin gelişebileceğine inanılır.

Çağdaş denetim yaklaşımı ve geleneksel denetim anlayışının farklılıklarına bakılacak olunursa; Burton ve Bruecker (1955) geleneksel ve çağdaş denetimin farklı yönlerini altı ana noktada özetlemiştir (Akt. Marks ve diğerleri, 1971: 13):

Tablo2: Geleneksel ve Çağdaş Denetimin Karşılaştırılma (Marks ve diğerleri 1971)

Geleneksel Denetim	Çağdaş Denetim
Kontrol	Pragmatik çalışma ve analiz
Öğretmen merkezli	Amaç, teknik, malzeme, öğretmen ve çevre merkezlidir
Ziyaret ve konferans	Sadece ziyaret ve konferans yoktur farklı fonksiyonları da bulunur.
Yetersiz planlama	Organize ve planlıdır
Genellikle bir kişi tarafından yapılır	Birçok kişi tarafından yapılabilir
Otoriterdir	İşbirlikçidir

Geleneksel denetim, yönetim ağırlıklı olması nedeni ile öğretmen yeterliliklerini yargılamak; çağdaş denetim öğretmeni dolayısıyla eğitim- öğretim sürecini geliştirmeye yardımcı etkinlikler içermektedir.

2.5. YETERLİK KAVRAMI VE DENETİMDE YETERLİK

Yeterlik, bireyin görevleri ile ilgili rollerini amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için gereken bilgi ve becerilerdir. Bilgi ve beceri gereken düzeyde kazanıldığında bireyi davranışta bulunmaya hazırlayabilir. Bilgi; insanın karşı karşıya bulunduğu durumu irdelemek, kendini anlatmak, durumun gerektirdiği eylemlerde bulunmak için kullandığı düşüncedir. Beceri ise; bir işin kolaylıkla ustalıkla, gereken nitelikte yapılabilmesidir.

Yeterlik hem dūşünsel çabaları gerektirdiğinden bilişsel güce hem de bedensel çabalar gerektirdiğinden devinimsel güce dayanır. Yeterliğin işe koşulmasında güvenilirliğı, bilgi ve becerilerin bilimselliğı sağlar (Başaran, 1998: 95).

Başar (1998) eğitim denetçilerinin yeterliklerini alan, düzey ve tür olarak sınıflandırmaktadır.

2.5.1. Eğitim Müfettişlerinin Yeterlik Alanları

Alan boyutunda, eğitim müfettişlerinin görev alanları, bu alanlara giren işler ve işlemler ile ilgili yeterlikler bulunur. Türkiye’de, eğitim denetiminin alan boyutu konusunda Teftiş Kurulu Yönetmeliğı ile de bağdaşan genel bir uyum vardır. Bu boyuta giren yeterlik alanları; ders denetimi, kurum denetimi, araştırma, soruşturmadır (Başar, 1998: 68). Bu alanlardaki yeterlikler birbirini etkileyebilmektedir.

Ders denetimi; bir öğretim kurumunda, öğretmenin öğrenci ile karşı karşıya bulunduğu ve öğretim yaptığı sırada davranışlarının gözlenmesi, ders öncesi ve sonrası etkinliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi için yapılan denetimdir (Taymaz, 1984: 10). Yine Taymaz (2005: 163) ders denetimini; okullarda genel denetimler sırasında ya da bundan ayrı olarak yapılan, öğretmenlerin kendi aralarındaki yetişkinliğini, çalışmasını, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliliğini, öğrencilerin yetişme düzeylerini inceleyip değerlendirmeye yönelik bir denetim türü olarak tanımlamıştır. Ayrıca ders denetimi, öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısının değerlendirilmesinin yanı sıra öğretmenin eksikliklerini giderme, yeteneklerini geliştirme, mesleğe ve çevreye uyumunu sağlama, yenilik ve değişiklikleri de kapsar.

Kurum denetimi; eğitim sistemindeki yeniliklerin ve gelişmelerin ilgili kurumlara iletilmesi, kurum çalışmalarını güçlendiren veya zayıflatan nedenlerin saptanarak gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması, insangücü ve maddi olanakların yerinde ve verimli bir biçimde kullanılmasının sağlanması, eğitim- öğretim etkinliklerinin güçlendirilmesi bakımından denetim türlerinin en kapsamlısıdır. Aynı kurumda birbirini izleyen denetimler arasında bağlantı kurarak eksikleri giderme ve önerilenlerin uygulanma durumunun gözlenmesi denetimde süreklilik sağlar. Bu durum kurum denetiminin bir özelliğı olarak süreklilik ilkesini vurgulamaktadır (Taymaz, 2005: 143).

Araştırma; temelde bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca aydınlanma sürecidir (Karasar, 2009: 22). Eğitim müfettişleri, eğitim ile ilgili yeni çıkan bilimsel yayın ve gelişmeleri takip ederek bu süreçte araştırma uzmanı rolüyle bilimsel çalışmalar yapar. Eğitim müfettişlerinin araştırmacı rolünü oynaması, birlikte çalışma ve sorun çözme yolu ile denetleyen-denetlenen ilişkilerini geliştirir, yakınlaşma ve anlaşma sağlayarak uzaklık ve soğukluk sorunlarının çözümüne katkıda bulunur (Başar, 1998: 52).

Soruşturma; bir sorunu açığa kavuşturmak için uzman kişilerin konuyla ilgili yaptıkları inceleme işidir. Eğitim müfettişi, denetim yaptığı kurumlarda görevli personelin suç sayılan eylemleri karşısında gerekli soruşturmayı yaparak ilgili yerlere sunmakla görevlidir. Eğitim müfettişlerinin, 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 rolleri ile çatışmasını da azaltabilir (Başar, 1998: 67).

2.5.2. Eğitim Müfettişlerinin Yeterlik Düzeyleri

Yeterlik düzeyi; yeterlik alanlarında ve konularında eğitim müfettişlerinin kazandığı bilgi ve beceri ile takındığı tutumun düzeyini göstermektedir. Bu düzeyler “tanıma” dan “değerlendirme” ye kadar bir süreci kapsamaktadır (Başaran, 1998:95).

Eğitim müfettişinin yeterlik alanlarına, denetimin öge ve amaçlarına bakıldığında eğitim müfettişinin yeterlik alanlarının hepsinde, değerlendirme düzeyinde eylemlerde bulunduğu ve bu düzeyde yeterliklere sahip olması gerektiği savunulabilir. Ders denetiminde öğretmeni ve öğrenme ortamını, kurum denetiminde kurumun yönetimini, araştırmada topladığı verileri, soruşturmada suç konusu durumu ve kişileri değerlendirerek sonuçta karar niteliğinde önerilerde bulunacak olan eğitim müfettişinin bu alanlardaki yeterlik düzeyi bilme ve uygulayabilmeyi de kapsayan bir değerlendirme düzeyinde olmalıdır (Başar, 1998: 69).

2.5.3. Eğitim Müfettişlerinin Yeterlik Türleri

Katz'a göre eğitim müfettişlerinin yeterlikleri tür boyutunda insancıl, teknik ve karar olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Ayrıca etkili bir denetim için bu özelliklerin

eğitim mufettişinde bütun olarak bulunması gerektiği üzerinde durmuştur (Alfonso, Firth, Neville, 1984: 17).

İnsancıl Yeterlikler: 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.

Eğitim sürecinde örgütsel amaçların gerçekleşmesine elverişli bir etkileşim dokusunun oluşması eğitim mufettişlerinin insan ilişkilerindeki yeterliliğine bağlıdır. İnsan ilişkilerinin yeterliğinin içeriğini şunlar oluşturmaktadır (Başaran, 1998: 97):

1. Çalışanları verimli çalışmaya güdülemek ve denetlemek,
2. Çalışanlar arasında çatışmaları önlemek,
3. Çalışanların örgütle uyumunu sağlamak,
4. Çalışanlara gelişme ve yetişme olanağı sağlamak,
5. Çalışanların sorunlarını çözmelerine danışmanlık yapmak,
6. Çalışanlarla dostluğa dayalı bir ilişki kurmak,

Teknik Yeterlik: Göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi, beceri ve tutumlara yöneliktir. Bu yeterlikler görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntem, teknik ve süreçleri kapsar (Taymaz, 2005: 49).

Karar Yeterlikleri: Kavramsal veya yönetsel yeterlik olarak da geçen karar yeterliği, amaçları gerçekleştirmek üzere yapılacak çalışmaları tasarlama, karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulma, etkinliklerin sonunda amaçlara ulaşma derecesi hakkında yargıya varma sürecidir (Taymaz, 2005: 49).

Karar süreci örgütte değişiklik yapmak, bir çatışmayı önlemek veya çözmek, örgüt üyelerini etkilemek amaçlarıyla kullanılır. Örgütün yaşaması alınan kararların doğruluğuna bağlıdır. Doğru karar ve verimli karar alınabilmesi için karar aşamaları hakkında bilgili olunması gerekmektedir (Bursalıoğlu, 2008: 80). Karar yeterlikleri, sadece kararın verilmesinden itibaren kararların uygulanması, izlenmesi ve sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmesi aşamalarını da kapsar.

2.6. EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN ROLLERİ

Rol kavramını etkin bir biçimde sosyal bilimler sözlüğüne kazandıran bilim adamı “İnsan İncelemesi” (The Study of Man) adlı çalışmasındaki açıklamaları ile Linton olmuştur. Daha önceleri de William James, Henri Bergson gibi bilim adamları da rol kavramına benzer açıklamalar yapmış ya da kısmen de olsa rol deyimini kullanmış olsalar da Linton rol kavramını statü ile ilişkilendirip, rolü statünün dinamik bir parçası olarak tanımlamış ve sosyal bilimlerde bu kavramın öncülüğünü yapmıştır (Erdoğan, 1998: 95). Rol kavramı geniş anlamda; görev, birey, çevre ve beklentilerin karşılıklı etkileşimlerinin belirlediği davranıştır. Başka bir ifade ile bir örgütteki makam ve statünün dinamik yanı olup, makamda bulunan bireyden beklenen davranış olarak tanımlanabilir (Başar, 1998: 23, Bursalıoğlu, 2008). Rol bireyden beklenen davranışların bütünüken statü bu rolün önemine verilen değer olarak görülebilir.

Toplumsal yapı içerisinde standartlaşmış davranışlar rol olarak adlandırılmakta ve toplum içerisinde her bireyin üstlendiği bir ya da daha fazla rol bulunmaktadır. Örneğin; birey mesleğinde memur, doktor, öğretmen gibi rolleri üstlenirken ailesi içinde anne, baba, kardeş gibi rolleri üstlenebilmektedir. Her rol değişik türde davranış gerektirmektedir. Kişi bu rolleri oynarken hep birbirinden farklı davranışlar sergilemektedir. Ancak toplumsal yapıda bir rol oynayan birey, sergilediği değişik davranışlarda o rolün gerekleri doğrultusunda hareket etmektedir.

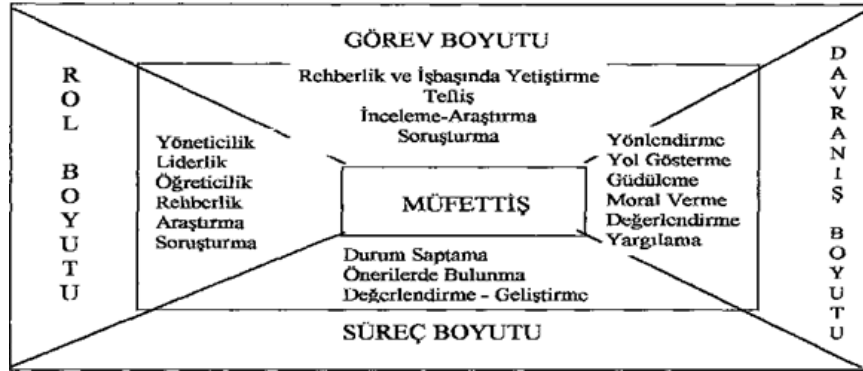
Çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almak olarak tanımlandığında denetimsel roller, denetimin bu amacını gerçekleştiren bir biçimde düzenlenmekte ve eğitim müfettişlerinden denetimsel rolleri etkili bir biçimde yerine getirmesi beklenmektedir (Burgaz, 1995: 127).

Sergiovanni ve Starratt (1979: 17-18), eğitim müfettişliği rolünün niteliklerini üç maddede belirtmişlerdir. Bu belirlemeye göre;

1. Eğitim müfettişinin eğitimsel ve öğretimsel konularda uzman olması beklenir.
2. Eğitim müfettişinin iki dünyada yaşaması ve iki dili konuşması – yönetim dilini ve öğretmenin dilini – konuşması gerekir.

3. Eğitim müfettişi sıradan bir eğitimci değildir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin her ikisi üzerinde bilgisinden kaynaklanan bir işlevsel otoriteye, bir eğitim öğretim liderliği rolüne sahiptir.

Eğitim müfettişinin rolleri konusunda, rol oluşumundaki değişkenlerden kaynaklanan farklı görüşlerin olması, rollerin gruplandırılmasında da farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Şekil 1 'de de görüldüğü gibi görev esas alınarak yapılan rol gruplamalarında eğitim müfettişinin rolleri denetleme, mesleksel yardım ve işbaşında yetiştirme, araştırma-inceleme, soruşturma, değerlendirme gibi başlıklar altında verilirken davranış biçimleri esas alınarak yapılan rol gruplamalarında eğitim müfettişi rolleri yargıçlık, danışmanlık, güdüleyicilik, eğiticilik gibi başlıklar altında verilmiştir. Eğitim müfettişinin rolleri denetim öğeleri olarak gruplandırıldığında ise durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme başlıkları altında verilmiştir (Başar, 1998: 24). Gruplama biçimlerinin değişmesi herhangi bir gruplama sisteminde yer alan rolün başka bir gruplama sisteminde de yer almasına neden olmaktadır.



Rol Grupları

Şekil 1: Eğitim Müfettişinin Rollerini (Başar, 1998)

Eğitim sisteminde yöneticilik, liderlik, rehberlik, eğiticilik, araştırma ve soruşturma rollerini oynayan bir eğitim müfettişi; bireyin ortama ve çevreye uyum sağlamasına, kendisini tanımasına ve kabullenmesine, sorunlarını çözmesine, eksikliklerini gidermesine, güdülenmesine, başarılı ve mutlu olmasına ve gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Taymaz, 2005: 94).

Eğitim sisteminde meydana gelen gelişmeler eğitim müfettişlerinin de rollerini etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu nedenle de eğitim müfettişlerinin rol boyutu

üzerinde durulmuştur. Başar'a (1998) göre eğitim müfettişlerin rol boyutu aşağıda açıklanmıştır:

2.6.1 Yöneticilik

Yönetim, örgütün önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek üzere mevcut bulunan madde ve insan kaynaklarına yön vererek aralarında koordinasyon sağlayan etkinliklerin tümünü kapsayan bir süreçtir (Bursalıoğlu, 2008: 15). Bu bağlamda eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticileri de, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetsel eylemlerde bulunmak zorundadır. Başarılı yönetsel eylem, eğitim yöneticisinin yönetim kuram ve süreçler konusunda temel bilgiler sahip olmasının yanında liderlik, değişim ajanlığı, yaratıcılık, insan ilişkilerinde bilgili olma gibi yeterliklere sahip olmasını gerektirir (Kaya, 1996: 133).

Tortop (1999: 265) tarafından yönetici, bir örgütün başında bulunan, emrinde personel çalıştıran, emir ve kumanda eden kişi olarak tanımlanmaktadır. Ancak yönetici sürekli emir veren kişi olmamalıdır. Yönetici, hiyerarşik kademede yüksekliği oranında daha az emir veren kişidir. Erdoğan ' a (2000: 33) göre ise yönetici, belli bir amaç için bir araya gelen insanları hedefe ulaşmak için ahenkli bir şekilde ve işbirliği içinde etkili ve verimli olarak yönetmek sorumluluğunda ve zorunluluğunda olan kişidir. Bu açıklamalara göre tüm yöneticilerde olduğu gibi eğitim sisteminde yönetici rolünü üstelenen eğitim müfettişlerinde de bulunması gereken pek çok özellik vardır. En çok dikkat çeken özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir (Tortop, 1999: 271):

1. Yönetici personelini dinlemelidir. Yöneticiler, personelin görüşlerine önem verip onları dinlemelidir.
2. Yönetici yapılacak işleri personele önceden bildirmelidir.
3. Yönetici personele girişim ruhunu aşılıyarak onları gelişimleri konusunda cesaretlendirmelidir.
4. Yönetici sevk ve idare unsurları olarak sayılan planlama, örgütleme, kumanda, eşgüdüm ve denetleme olmak üzere beş unsuru en iyi biçimde uygulamalıdır.

Eğitim müfettişi denetlediği kişileri anlayabilmeli, motive edebilmeli, enerjik bir lider, iyi bir planlamacı, bilge ve doğru karar verebilen, işin teknik boyutu hakkında bilgi sahibi

ve en üst yönetici ile en alt çalışanlar arasında etkili bağlantı kuran iyi bir yönetici olmalıdır (Gökçe, 2009). Ayrıca eğitim yöneticisi rolünü oynayan eğitim müfettişi öğretmenlere yüksekten bakan kişi değil, onlarla sık sık birlikte olan, sorunları tartışarak ortak çözümler arayan bir kişi ve öğretmenlerin başarılarını fark eden, bu başarıları değişik yöntemlerle ödüllendiren, onları başarıya güdüleyen bir liderdir (Alıç, 1996: 15).

2.6.2 Liderlik

İnsanlar grup halinde yaşayan sosyal nitelikli canlılar oldukları gibi oluşturdukları grupları yönetecek ve hedeflerine götürecektir liderlere de ihtiyaç duyarlar. Belirli amaçlara yönelmiş insan grubunu hedeflere yönlendirmek ayrı bir beceri ve ikna yeteneği gerektirir. Liderlik tarihin her devrinde olduğu gibi hiyerarşik bir doğası olan insanın gelecekte de liderlerden vazgeçemeyeceğini söylemek yanlış olmayacaktır (Eren, 1989: 363).

Liderlik kavramı, statü, güç, makam, rütbe, prestij, kontrol, egemenlik gibi değişik kavramlarla farklı formlarda araştırmalarda yer almaktadır (Bennis, 1959: 260). Başka bir ifadeyle liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılarından ele alınıp analiz edilebilen bir kavramdır (Şişman, 2002: 2).

Liderlik, belli bir durumda, belli bir anda ve belli koşullar altında, bir grup üzerindeki; insanların örgütsel hedeflere ulaşmak için gönüllü olarak çabalamasını teşvik eden, ortak hedeflere ulaşmada yardımcı olan, deneyimleri aktaran ve uygulanan liderlik türünden hoşnut olmalarını sağlayan etkileme süreci olarak tarif edilebilir (Werner, 1993: 17). Bu tanıma göre gruba bağlı kişiler üzerinde güç sahibi olmak yerine onları etkileme liderliğin temel süreci olarak ele alınmıştır.

Çağdaş yönetimin bir aracı olan "denetim" in amacı örgütün verimliliğini artırmak şeklinde ifade edildiğinde eğitim müfettişi, örgütün amaçlarına ulaşılmasına katkıda bulunma ve ulaşılan düzeyin kesintisiz yükseltilmesi çalışmalarında rol oynayan lider konumundadır (Açıklan, 1992: 118). Alıç (1987)'a göre liderlik niteliği kazanabilen eğitim yöneticileri olumlu bir örgüt iklimi oluşturmanın yanında, etkili bir eğitim yönetimi de gerçekleştirebilmektedirler. Liderlik niteliği kazanabilmek ise, örgütün amaçları ile

personelin gereksinimleri arasında tutarlı bir denge kurabilmekle başlar ve yönetim biliminin diğer gerçeklerini uygulamaya koymakla devam eder (Akt. Korkmaz, 2007). Kaya 'ya (1996: 139) göre de eğer bir kişi; bir grubun görevlerini, amaçlarını ve hedeflerini anlamasına yardımcı oluyor ve grubun sürekliliğini sağlıyorsa o kişi lider rolü oynuyor demektir.

Liderlik her şeyden önce bir grup eylemi olması nedeni ile grubun güvenini, inancını kazanamamış bir eğitim müfettişinin liderliğinden söz etmek mümkün değildir. Ayrıca sosyal bilimlerin yönetime girmesi ile de emretme yerini etkileme, uzlaştırma gibi taktiklere bırakmıştır. Böylece liderlik, birey ve grupları önceden kararlaştırılmış hedeflere doğru eyleme geçirme ve koordine etme olarak görülmeye başlanmıştır (Bursalıoğlu, 2008: 212).

Goldhammer (1993: 31) ve arkadaşlarına göre lider rolündeki eğitim müfettişinin görevleri (Akt. Memişoğlu, Gülen, 2007: 77):

1. Her öğretmenin ihtiyaçlarını, potansiyelini fark etmeli ve onların bilgi ve becerilerini yükseltmeli,
2. Her öğretmene göre ayrı danışmanlık yöntemi geliştirmeli,
3. Özellikle öğretmenin geliştirilmesi gereken noktalar hakkında konuşurken gerektiği oranda iyi iletişim kurmaya çalışmalı,
4. Her öğretmene destekleyici, saygılı ve ilgili bir tavır sergilemeli,
5. Takım çalışmasını destekleyici yardımda bulunmasıdır.

Grubu eyleme geçirmeye dönük başlatıcılık ve geliştiricilik işlevleri, özendirme, güdüleme gibi görevleri olan liderlerin demokratik olması beklenir. Eğitim müfettişinin liderlik rolünün esasını da demokratik liderlik oluşturmaktadır. Demokratik bir lider olması beklenen eğitim müfettişi, kararlara katılmayı sağlamalı ve bunu için de önce katılmayı sağlayıcı çift yönlü iletişim sistemi kurmalı ve kullanmalıdır (Başar, 1998: 31-32).

Liderler gelecek için hedefler koyarken insanları da bunun için eyleme geçirmektedir. Bu nedenle eğitim müfettişlerinin de liderlik rolünü yerine getirirken öğretmen ihtiyaçlarını ve beklentilerini önceden tahmin ederek cevap vermesi gerekmektedir. Ayrıca eğitim müfettişleri yenilikleri yakından izlemeli; değişme ve gelişmelerin öncüsü, önericisi, denetçisi ve değerlendircisi olmalıdır.

2.6.3 Öğreticilik

Eğitimde rehberlik ve yardım bireysel yönü ağır basan bir etkinlik türü olmasına karşın, eğiticilik daha çok gruba yönelik etkinlikler olarak görülmektedir. Bireyin sorunları bilmmeden kaynaklanıyorsa eğitim, bilgi veya davranışın seçiminden kaynaklanıyorsa rehberlik söz konusu olmalıdır (Başar, 1998: 50). Eğitim müfettişinin rehberlik ve yardım ile eğiticilik rollerinin ayrımı için eğiticilik rolleri hizmetiçi eğitim etkinlikleri olarak alınmıştır.

Taymaz'a (1981: 4) göre hizmetiçi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir. Hizmetiçi eğitim yolu ile bireye özellikle işinin gerektirdiği mesleki bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılır.

Her meslek grubu için gerekli olmakla birlikte hizmetiçi eğitim, öğretmenler için ayrı bir önem taşımaktadır. Hizmetiçi eğitim, öğretmenlerin doğrudan deneyimler edinmelerini ve meslektaşlarıyla informal etkileşimler kurmalarını sağlayarak, onların mesleklerinin gerektirdiği bilgi ve becerileri edinmelerini sağlamanın önemli yollarından biri olarak kabul edilmektedir (Çubukçu, Gültekin, 2008: 187). Bugünün öğretmeni, yüksek öğrenim kurumunda en az dört yıllık bir eğitimle öğretmenlik görevine hazırlanmaktadır. Bu sürede aldığı eğitim yeterli olsa bile kısa bir zaman sonra güncelliğini yitirebilmektedir. Öğretmen performansının etkililiğinin artırılabilmesi için hizmetiçi eğitim zorunlu olarak görülmektedir. Bu eğitim aracılığı ile öğretmenlerin görevleri ile ilgili olarak (teorik ve pratik yönleriyle) daha bilgili, daha yetenekli, daha hizmete yatkın olmaları ve daha olumlu davranışlara sahip olmaları beklenir. Nitelikli öğretmen ve nitelikli öğretim için meslekî gelişim konusunda öğretmenlere sağlanmış sürekli bir desteğin varlığı büyük önem taşımaktadır. Buna göre hizmetiçi eğitimin amacı, öğretmeni geliştirmektir denebilir (Aydın, 2008: 175; Demirtaş, 2010: 43; Seferoğlu, 2004).

Hizmetiçi eğitim gereksinimlere yönelik olmalıdır. Eğiticilik rolüne sahip olan eğitim müfettişinden beklenen de öğretmenlerin hizmetiçi gereksinimlerini ve eksikliklerini belirlemek ve bu konuda seminer, konferans, örnek ders, toplantı gibi etkinlikler

düzenleyerek öğretmenlerin ve diğer personelin hizmetiçi eğitim almalarını sağlamak olmalıdır. Erdoğan'a (2000: 117) göre hizmetiçi eğitim çalışmaları ile öğretmenlerin güncel kalabilmeleri ve kendilerini yenileyebilmeleri sağlanabilir. Ayrıca hizmetiçi eğitim ile okulda kurumsal anlamda yenilenme, etkinleşme ve canlanma gerçekleşebilir.

Bakanlığın hizmetiçi eğitim kurslarındaki eğiticilik rolleri dışında eğitim müfettişler, her olanak ve fırsatı değerlendirerek bölgesel, yerel, kurumsal hizmetiçi etkinlikleri düzenleyebilmelidirler. Özellikle ilköğretimde uygulanan ders yılı başı- sonu seminerleri bu iş için iyi bir fırsat olarak kabul edilmelidir.

2.6.4 Araştırma

Araştırma ve uygulama alanı olan eğitim, bilimsel kuramları test eden, analitik ilişkileri saptayan ve eğitsel uygulamaların değerini ortaya koyan disiplinler arası araştırmanın bir alanıdır. Denetim sürecinde eğitim müfettişlerinin araştırmacı işlevi, eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için gerekli olan dönütlerin alınması açısından önem taşımaktadır (Başar, 1998: 51; Taymaz, 2005: 75).

Eğitim müfettişi sistemin geliştirilmesi için yenilikleri yakından izler, eğitim- öğretim ve diğer süreçler ile ilgili inceleme ve araştırmalar yaparak araştırma uzmanı rolünde bilimsel çalışmalar ortaya koyar. Eğitim bakanlığı da bu çalışmaları derleyip yayımlayarak bulguların kullanım ve etki alanlarını genişletebilir. Ayrıca eğitim müfettişlerinin araştırmacı rolünü oynaması, birlikte çalışma ve sorun çözme yoluyla, denetleyen ve denetlenen ilişkilerini geliştirir, anlaşma sağlayarak uzaklık ve soğukluk sorunlarının çözümüne katkıda bulunur (Taymaz, 1982: 5; Başar, 1998: 51).

Eğitim müfettişinin araştırma görevleri, İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliğinde (MEB, 1999):

1. Görev alanlarındaki okul/kurumların eğitim-öğretim, yönetim ve öğrencilerle ilgili ihtiyaç duyulan konularda araştırma yapmak,
2. Okul/ kurum personelinin yeterlik ve verimliliklerini araştırmak,
3. Bölgesinde okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebeplerini araştırmak,
4. Eğitim sorunlarını belirlemek, çözüm önerileri geliştirmek ve eğitimin niteliğini artırarak etkin ve verimli olarak gerçekleştirilmesine yönelik araştırma yapmak,
5. Okul ve çevre ilişkisini güçlendirmek amacıyla araştırma yapmak,

6. Görev alanlarıyla sınırlı olmak kaydıyla başkanlıkça verilen diğer konularda araştırma yapmak şeklinde belirtilmiştir.

2.6.5 Soruşturma

Eğitim müfettişi, kurum personelinin görevlerinden doğan suç sayılan eylemleri olduğunda soruşturma yaparak sonuçlarını gerekli kovuşturmaların yapılabilmesi için ilgililere bildirir. Eğitim müfettişi bu görevi yerine getirirken soruşturmacı rolündedir (Taymaz, 1982: 5).

Karagözoğlu'nun (1977) "İlköğretimde Teftiş" çalışmasında eğitim müfettişleri ile yapılan görüşmelerde, "eğitim müfettişlerinin görevleri ile ilgili en sıkıntılı, karmaşık ve yıpratıcı faaliyetin soruşturma işleri olduğu" belirtilmiştir. Çağdaş denetim anlayışının temelinde, öğretmene eğitim-öğretim çalışmalarında yardım ve rehberlik etmek olduğu halde eğitim müfettişlerine soruşturma rolünün yüklenmesi, "rehberlik" ve "savcılık" rollerinin birbiriyle çatışmasına neden olmaktadır. Kepenekçi'ye (1995: 144) göre de eğitim müfettişlerinin, öğretici-egitici ve rehber olma görevleri ile yargıç olma görevleri birbirleriyle çelişir nitelikte görülmektedir. Denetim ile ilgili yapılan mesleki toplantılarda konuyla ilgili olarak, eğitim müfettişlerinin asıl görevinin eğitim-öğretim çalışmalarına yardımcı olmak olduğu, onların üzerinden soruşturma işlerinin alınması gerektiği ve soruşturma ile ilgili ayrı bir birimin kurulmasının yararlı olacağı belirtilmiştir.

2.7 REHBERLİK

Bu araştırmada eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerinin inceleniyor olması nedeniyle rehberlik kavramı ayrı bir başlık altında ele alınmıştır.

John Dewey'in 1920-1930 yıllarında geliştirmiş olduğu ilerlemeci eğitim, ezberciliğin terk edilerek ilgi uyandırmak suretiyle öğrencilerin etkin olarak öğrenme faaliyetlerine katılmaları yöntemini getirmiş ve bu akım denetim işlerinde görevli olan eğitimcilerin de rollerinde değişikliklere sebep olmuştur (Karagözoğlu, 1977: 17). Bu yaklaşım ile öğretmen; bilgileri aktaran kişi olmak yerine, öğrencilere yaparak-yaşayarak, gözleyerek, inceleyerek öğrenmelerini kolaylaştıran ve etkinlikler düzenleyerek süreç içerisinde aktif rol almalarını sağlayan rehber konumundadır. Öğretmenlerin bu rolü yerine getirebilmelerine yardımcı ve onlara rehberlik edecek eğitim müfettişlerine ihtiyaç duyulmuştur. Böylece okullarda öğretmeni gözlemek ve temelde sorgulamakla

görevli olduğu düşünölen eğitim müfettişii yerin öğrenme-öğretme sürecinde tavsiyelerde bulunan ve öğretmenlerin geliştirilmesine yardımcı olan eğitim müfettişii rolü anlayışı hakim olmaya başlamıştır.

Rehberlik; bireyin yeterlilikleri ve yetenekleriyle en üst düzeyde gelişerek gereksinimlerini doçurmasında, benliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresindeki durumlarla ilişkisinde uyum sağlaması için gerekli problem çözme, karar verme, bilgi ve becerisini kazanmasında; benlik kavramı ile bağdaşan doğal ve toplumsal “gerçeğı” içinde bir öğrenen olarak anlamlı ve mutlu bir yaşam sürmesinde, bireye uzman kimselerce yapılan bilimsel yardım sürecidir (Kepçeoğlu, 2001: 10). Rehberlik; bireylere çağdaş dünyanın ihtiyacı olan, mutlu ve üretken insan olabilmeleri ve gerekli niteliklere ulaşabilmeleri için uzman kişilerce yapılan yardımları içeren bir süreçtir (Kuzgun, 2003: 2).

Son dönemlerde yapılan çalışmalarda öğrenme- öğretim sürecinde öğretmenlere mesleki geliştirme ve iyileştirmeye yönelik eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine vurgu yapılmaktadır. Öğretmene verilen rehberlik ve mesleki gelişim destekleri eğitim-öğretim sürecinde tespit edilen boşlukların azalmasına yardımcı olabilir. Böylece eğitimin niteliğı de artabilmektedir (Tyagi, 2010: 112). Bursalioğlu (2008: 128)'da denetim sürecini; yaratıcı bir güç, ilham verici bir kaynak, moral yükselten özendirme mekanizması ve eğitimde liderlik temellerinden biri olarak görmekte ve denetimin ilk hedefinin öğretmeni kendine mesleksi yön verecek bir duruma getirmek olduğunu belirterek eğitim müfettişlerinin rehberlik rolünü ortaya koymuştur. Karagözoğlu (1977) “İlköğretimde Teftiş Uygulamaları” çalışmasında eğitim müfettişinin en önemli görevinin, okuldaki öğretim faaliyetlerinin verimliliğini artırmak için öğretmene yardım ve rehberlik yapmak olduğunu belirtmiştir.

Eğitim müfettişliğı, kontrol edip değerlendirme ve raporlama süreçlerinin dışında işlevleri olan bir görevi olmalıdır. Yalnızca bu işlevlerle sınırlı kalındığında, rehberlik, yetiştiricilik, program geliştirme gibi düzeltici ve geliştirici etkinlikler eğitim müfettişinin rolü olmaktan çıkarlar. O zaman eğitim müfettişinin etkinlikleri, araç boyutundaki kontrol, değerlendirme ve raporlama ile sınırlanmış, amaç boyutu olan düzeltme ve geliştirme işlevleri göz ardı edilmiş olur. Bu nedenle, eğitimde denetim, öğretimi geliştirme amacıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin öğretimsel davranışını geliştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda eğitim müfettişlerinin en başta

gelen görevleri arasında yer alan “öğretmenlerin karşılaştıkları problemleri çözmeye onlara yeterli yardımda bulunmak” işlevinin sonucu olarak denetimin en önemli amacı öğretmene, onun ihtiyacı olan yardımda bulunmaktır (Yalçınkaya, 2002).

Denetimde yapılan rehberlik, bireyin kendisini ve çevreyi tanıması, bireysel sorunlarını çözmesi, karar vermesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, kendisini geliştirmesi ve mutlu olması için yapılan çalışmadır.

Eğitim sisteminde görevli eğitim müfettişleri, ders denetiminde, öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra, yeteneklerinin geliştirilmesi, mesleğe ve çevreye uyum sağlanması, yenilik ve gelişmelerin tanıtılması, eksiklik ve hataların saptanarak giderilmesi ve geliştirilmesi konusunda mesleki yardımda bulunurlar (Taymaz, 1984: 9).

İlköğretim eğitim müfettişleri öğretmenlere eğitim-öğretim sürecinin her aşamasında mesleki yardım ve rehberlik yapmak durumundadırlar. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerle sağlıklı iletişim kurma becerisi geliştirme, sınıf ortamında olumlu bir hava oluşturma, yönetimle ilgili etkinliklerde beceri sahibi olma, ders programları ile öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bilgi sahibi olma, velilerle ve çevreyle olumlu ilişkiler kurma, öğretmeni ilgilendiren yasal konularda mevzuattan nasıl yararlanılacağı ve takip edileceği gibi konularda öğretmene mesleki yardım ve rehberlik sağlanması eğitim müfettişlerinin rehberlik rolleri kapsamına giren etkinlikler arasında yer almaktadır.

Eğitim müfettişlerinin denetim sürecinde öğretmenlerin sürekli hatalarını görmesi, sert eleştirilerde bulunması rehberlik ve mesleki yardımdan çok sorgu yargıçlığı yapması öğretmenin güvenini sarsabilmekte ve gergin bir ortamın oluşmasına neden olabilmektedir. Oysa rehberlik ve yardım görüşmelerinde rahat bir ortam yaratılmalı, sorgulama havası verilmemeli, görüşme aceleye getirilmemelidir. Eğitim müfettişi, karşısında bulunan kişilere konuşma imkânı vermeli, yanlış anlaşılmaya yer vermeden onları sabır ve ilgi ile dinlemelidir (Başar,1998: 48). İyi bir rehberlik için kuşku duyulmayan bir ilişkiye ihtiyaç vardır.

Karagözoğlu (1977: 29) ilköğretim eğitim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım ile ilgili görevlerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Verimli öğrenim ortamını sağlayabilmek için öğretmenler arasında gerekli ilgiyi uyandırmak,
2. Öğretmenlere en yeni ders araçlarını sağlamak ve kullanılmasını öğretmek,
3. Yeni yöntemler kullanmak isteyen öğretmeni teşvik etmek ve bu konuda işbirliğini gerçekleştirmek,
4. Farklı yeteneklere sahip öğrencilerin başarısını ölçmek amacıyla çeşitli değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesinde öğretmenlere yardım etmek,
5. Öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin çözümlenmesi ve okulun öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi için öğretmen ve yöneticilerle grup toplantıları yapmak,
6. Bir grup çalışması sonucunda ortaya konulan deneme programlarını teşvik etmek,
7. Öğretim faaliyetlerinin planlanmasında öğretmen- öğrenci işbirliğini sağlamak,
8. Çeşitli öğretim faaliyetlerine göre öğrencileri gruplaştırma yöntemlerinde öğretmene yol göstermek,
9. Öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretim faaliyetlerini ve kendilerini değerlendirme alışkanlıkları kazanmalarına yardım etme,
10. Öğretmenlerin yararlı bulduğu değerlendirme tekniklerini geliştirmek ve bu teknikleri tartışmak için öğretmenler toplantısı yapmak.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde ise eğitim müfettişlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile ilgili görevleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır (MEB Tebliğler Dergisi, 1999):

1. Her öğretim yılı başında ve sonunda, ayrıca gerektiğinde öğretim yılı içinde, öğretmenlerle meslekî toplantılar düzenlemek, eğitim öğretim ve yönetim ile ilgili olarak sorunların belirlenmesinde ve çözümünde rehberlik etmek,
2. Okul ve kurumlarda rehberlik amaçlı çalışmalarda belirlenen konulan, önerileri ile birlikte rehberlik tebliğine ve kurum teftiş defterine yazmak, tebliğin bir örneğini başkanlığa vermek,
3. Okul ve kurumların teftişinden sonra öğretmen ve yöneticilerle birlikte toplantı yapmak, eğitim öğretim ve yönetim ile ilgili sorunların çözümüne yönelik rehberlik etmek,
4. Meslekî yayınları ve meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişikliklerini izlemek, başkanlık veri tabanına katkıda bulunmak ve bu kapsamda bölgesindeki öğretmen ve yöneticilere rehberlik etmek,

5. Aday memurların yetiştirilmesine rehberlik etmek ve bu konuda verilen diğer görevleri yapmak,
6. Teftişi ile yükümlü bulunduğu öğretmenlere ve yöneticilere meslekî yardımlarda bulunmak ve iş başında yetişmelerine rehberlik etmek.

Eğitim müfettişlerinin öğretmene öğretim faaliyetlerinde rehberlik ve yardım edeceği alanlar sadece yukarıda belirtilen maddelerle sınırlı değildir. Eğitim müfettişlerinin tüm eğitim- öğretim çalışmalarında öğretmene yardımcı olması gerektiği düşünüldüğünde, rehberlik ve yardım görevlerinin çok geniş bir alanı kapsayacağı bir gerçektir. Eğitim sisteminde yapılacak olan denetimin kontrolden çok yönlendirme ve geliştirme etkinliklerine yer vermesi nedeni ile eğitim müfettişleri, öğretim sürecinin geliştirildiği her faaliyette öğretmenin yanında olmalıdırlar.

Eğitim müfettişi, rehberlik ve yardım sürecinde davranışlarına ayrı bir özen göstermek durumundadır. Bazı insanlar yardım gereksinimlerini belli etmekten kaçınırlar. Denetlenen ya da sorun yaşayan öğretmenin moral ihtiyacı vardır ve becerikli olduğu konularda bile beceriksiz davranmaya, derse ve ders dışı çalışmalara karşı isteksiz olmaya, işe geç gelmeye ve devamsızlık yapmaya başlarlar. Eğitim müfettişinin bunları bulabilmesi, ilgi ve duyarlılığı gerektirir. Görevleri ile ilgili olmayan konularda da eğitim müfettişini yanında gören öğretmenler bu sorunları çözme konusunda daha yeterli olurlar ve okula olan bağlılıklarını artırır. Dolayısıyla eğitim müfettişinin amacı öğretmenin gücünü artırmak, onu özgür ve sorumlu yapmak olmalıdır. Bunu yaparken de öğüt vermekten kaçınılmalıdır (Başar, 1998: 47-48).

Rehberlik ve yardım süreci; belli bir amacı gerçekleştirme, bireysel farklılıkları dikkate alma, öğretmenlerin bireysel gelişimine yardımcı olma, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirme, bilimsel ve objektif olma, öğretmenin başarılı olmasına yardımcı olma, inceleme – araştırma sonuçlarından yararlanma, denetim sürecinde işbirliği yapma, gizlilik ve demokratiklik ilkelerine uyma, değerlendirmeleri öğretmen ile birlikte yapma ve nesnel olma gibi uyulması gereken ilkeleri gerektirir. Eğitim müfettişleri eğitim-öğretim sürecinde bu ilkeler dahilinde öğretmenin yanına olmalıdırlar.

2.8 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.8.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde eğitim müfettişlerinin rehberlik rolleri ve Türk Eğitim Sisteminde denetim ile ilgili yapılan çalışmalar geçmişten günümüze doğru tarihsel bir süreç içerisinde ele alınarak özet bilgi şeklinde sunulmuştur.

Karagözoğlu’nun (1977) “İlköğretimde Teftiş Uygulamaları” konulu araştırmasında ilköğretim eğitim müfettişlerinin eğitim- öğretim sürecinde öğretmenlere ne derece rehberlik yapabildiğini ortaya çıkarmaya çalışmıştır. Bu araştırmaya 60 Milli Eğitim Müdürü, 1095 eğitim müfettişi, 591 ilköğretim müdürü ve 2343 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şu şekildedir:

1. Eğitim müfettişleri eğitim-öğretim etkinliklerin planlanmasında ve yürütülmesinde kendilerini yeterli görmelerine karşın, öğretmenler bu konuda olumsuz görüş belirtmişlerdir.
2. Öğretmenler ve milli eğitim müdürleri eğitim müfettişlerinin mesleksel yeterliliğe sahip olmadığını belirtirken, eğitim müfettişler kendilerini yeterli görmektedirler.

Atay (1987) “ İlkokul Öğretmenlerinin Müfettişlerin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri” konulu çalışmasında, ilkokul öğretmenlerinin, eğitim müfettişlerinin yeterlik alanlarına ilişkin beklentilerini saptamayı ve sonuçlarına bağlı olarak denetim sisteminin geliştirilmesi için ilgililere önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmaya Trabzon ilinde Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına bağlı ilkokullarda görevli 200 öğretmen alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre eğitim müfettişlerinden beklenen rehberlikle ilgili yeterlik alanları ile ilgili öneriler aşağıda özetlenmiştir:

1. Değerlendirilen kişi ve grupları değerlendirme sürecine katan ortak bir değerlendirme modelini uygulamalıdır.
2. Eğitim müfettişleri, personel üzerinde yetkiden önce etki yollarını denemelidir.
3. Okul ile ilgili gelişmeleri, yenilik ve gelişmeleri ilgililere duyurma, personelin kararlara ve yönetime katılmasını sağlamalıdır.
4. Öğretmenlerle güvene dayanan ilişki kurulmalıdır.
5. Öğretmenleri teşvik etme ve güçleri ölçüsünde sorumluluklar almaya yöneltmelidir.
6. Öğretmenlere, aranan bir eğitimci ve kaynak kişi davranışı göstermelidir.

7. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmalıdır.
8. Öğretmenlerin kendilerini gerçekleştirme ve daha iyi öğretim araç ve yöntemlerini kendi kendilerine bulmaları için yardımcı olmalıdır.
9. Öğretmenlerin iş başında yetişmelerini sağlamak amacıyla mesleki toplantılar düzenlemelidir.
10. Eğitim ve öğretimde verimliliğin artırılması, sürekli olarak gelişme sağlanması için gerekli araştırmaları yapmalı, yaptırmalı ve sonuçlarından yararlanmalıdır.

Sarı'nın (1987) "Çorum İli Örneği, İlköğretim Müfettişlerinin İlkokul Öğretmenlerine Yapması Gereken Rehberliğin Yeterliliği" isimli araştırmasında eğitim müfettişleri tarafından öğretmenlere yapılması gereken rehberliğin yeterlik derecesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

1. Eğitim müfettişleri, rehberlik ile ilgili sorularda kendilerini yeterli görmüşler ve öğretmenlere "iyi" derecede rehberlik yaptıklarını belirtirken, öğretmenler kendilerine yapılması gereken rehberliğin " az" derece olarak görmüşler ve görüşlerini olumsuz ifade etmişlerdir.
2. Öğretmenlerin başarılı çalışmaya güdülendirilmeleri konusunda eğitim müfettişleri yaptıkları rehberliği "iyi" derecede bulurken, öğretmenler "orta" derecede bulmuşlardır.
3. Mesleki yayınların tanıtılması ve faydalanılmasını sağlanması, öğretmenlerin eksik yönlerinin bulunması ve kendi problemlerini yine kendilerinin çözmesini sağlama, öğrenci başarılarını etkileyen faktörlerin belirlenip olumsuzlukların giderilmesi, sınıf ziyareti sırasında görülen olumsuzlukların giderilmesi, planların müfredata uygun hazırlanması gibi konulara eğitim müfettişleri öğretmenlere "iyi" derecede rehberlik yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ise bu konularda aldıkları rehberliği orta düzeyde yeterli görmüşlerdir.

Badavan'ın (1994) da yapmış olduğu çalışma, Türkiye'deki İlköğretim eğitim müfettişlerinin yenilikçi davranışları denetim uygulamalarında ne derecede gösterdikleri ile ilgilidir. Bu araştırmanın bulguları, Türkiye'de uygulanmakta olan ilköğretim denetimlerinde "kalite kontrol" ve "değerlendirme" odaklı etkinliklerin, "rehberlik" ve "yardım" amaçlı etkinliklerden daha ağırlıklı olarak yer aldığını ortaya sermektedir. Ancak, yine araştırma bulgularına göre, olması gereken ise bunun tam tersidir.

Gökyer'in (1997) yapmış olduğu "İlköğretim Okulları II. Kademe Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları" başlıklı araştırmaya 29 İlköğretim okulunda görev yapan 367 branş öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenler, eğitim müfettişlerinin "rehberlik ve iş başında yetiştirme" yeterlik alanına ilişkin davranışlarını "az" düzeyde gerçekleştirdiklerini ifade etmişleridir.

Ünal'ın (1998) Konya ilinde yaptığı "İlköğretim Denetçilerinin Rehberlik Rolünü Gerçekleştirme Yaklaşımları" başlıklı araştırmasında, ilköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim müfettişlerinin rehberlik rolünü oynarken koşulsuz saygı, açıklık-dürüstlük ve empatik anlayış ilkelerine ne derecede uydukları ortaya belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 315 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıdaki özetlenmiştir:

1. İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre, eğitim müfettişleri rehberlik rolünü oynarken koşulsuz saygı, açıklık- dürüstlük ve empatik anlayış ilkelerine "biraz" derecede uymaktadırlar.
2. İlköğretim öğretmenlerinin eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine ilişkin algıları branş, cinsiyet ve kıdeme göre farklılık göstermemektedir.

Arslantaş 'ın (2007) Diyarbakır ilinde yaptığı "İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rollerinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmasında, eğitim müfettişlerinin "rehberlik ve mesleki yardım" etkinliklerini yerine getirme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya ilköğretim kurumlarında görev yapan 5142 sınıf ve branş öğretmeni katılmıştır. Bu araştırma, öğretmenler eğitim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerekli düzeyde sağlayamadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular aşağıda gibi özetlenebilir:

1. Öğretmenler mesleki yardım ve rehberlikte, "örnek ders işleyerek sınıf yönetimi ve öğretmene yöntem seçme ve kullanma" etkinliklerinde eğitim müfettişlerini yetersiz görmektedirler.
2. Eğitim müfettişleri rehberlik amaçlı öğretmen ziyaretlerinde, öğretmene gerekli zamanı ayıramamaktadırlar.
3. Öğretmenler eğitim müfettişlerini "yıllık ve ünite planlarının nasıl hazırlanacağı" konusunda yaptıkları mesleki yardım ve rehberliği oldukça etkili bulmuşlardır.

4. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmenler, eğitim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini algılamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görüşünde birleşmektedirler.
5. Alan/branş değişkenine göre öğretmenleri eğitim müfettişlerini mesleki yardım ve rehberlikte “az” derecede yeterli bulmaktadırlar.

Balcı'nın (2007) Ankara ilinde yaptığı “ İlköğretim Müfettişleri ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin; İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Algıları” başlıklı araştırmasında, eğitim müfettişlerinin rehberlik ile ilgili rollerini yerine getirme düzeyleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Araştırmaya 125 eğitim müfettişi ve ilköğretim okullarında görev yapan 257 müdür katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim müfettişleri rehberlik rollerini gerçekleştirme konusunda, ilköğretim okulunda görev yapan müdürlere göre olumsuzdur.

Korkmaz'ın (2007) “İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri” başlıklı çalışmasında eğitim müfettişlerinin, ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

1. Okul yöneticileri; eğitim müfettişlerinin kurumun fiziksel durumu, eğitim öğretim ve değerlendirme, büro işleri, yönetim ve çevre ilişkileri, kendini yetiştirme ile ilgili rehberlik rollerini üst düzeyde yerine getirdiklerini belirtmişlerdir.
2. Öğretmenlerin cinsiyetine ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre; eğitim müfettişlerinin “dersliklerin eğitim öğretime hazırlanması” yönündeki rehberlik rollerini, merkezde çalışan ve kadın öğretmenler “az” düzeyde yerine getirdiklerini; ortaya koymuş olup, öğretmenlerin cinsiyetine ve görev yaptıkları yerleşim birimine göre; eğitim müfettişlerinin “yönetim – çevre ilişkileri ve mesleki gelişim” ile ilgili rehberlik rollerini yerine getirme düzeyleri merkezde çalışan ve kadın öğretmenlerin görüşlerine göre “çok” olarak bulunmasına rağmen görüşler arasında anlamlı farklar ortaya çıkmıştır.

Sabancı ve Şahin (2007: 85-95), ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinde bulunması öngörülen kişisel ve mesleki yeterliliklerden hareketle eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine ilişkin rehberlik görevlerini gerçekleştirme

derecelerini belirlemeye yönelik yaptıkları bir çalışmada eğitim müfettişleri; öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, okul- aile ve çevre ilişkileri, program geliştirme ve içerik bilgisi, öğrenci rehberlik hizmetleri olmak üzere belirlenen beş boyutta öğretmenlere kişisel ve mesleki rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin olumlu görüş bildirirken, öğretmenler olumsuz görüş bildirmişlerdir.

Oktar'ın (2010) "Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmasında eğitim denetimi alanında yapılan araştırmalara topluca bakılarak, yasal dayanaklara göre değerlendirme yapıp, bu konuda ihtiyaçlara dikkat çekerek alana katkı sağlama amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim müfettişlerinin mesleki gelişme konusunda öğretmenlere rehberlik yapmadığı ve eğitim müfettişi yeterlilikleri konusunda da öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişleri arasında önemli algı farklılıklarının bulunduğu belirtilmiştir.

Ovalı 'nın (2010) "İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri" başlıklı çalışmasında eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerinin uygulanma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya resmi ilköğretim okullarında görev yapan 315 öğretmen, 50 yönetici ve 35 eğitim müfettişi katılmıştır. Araştırma sonucuna göre; eğitim müfettişleri, rehberlik rollerini yerine getirme düzeylerine ilişkin olarak olumlu görüş bildirirken, öğretmen ve yöneticiler bu konuda görüşlerinin olumsuz olduğunu belirtmişlerdir.

Gökalp'in (2010) "İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmen Teftişlerindeki Denetim Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarının İncelenmesi" başlıklı çalışmasında eğitim müfettişlerinin öğretmen teftişi ile ilgili denetim görevlerini yerine getirme derecesi öğretmen algılarına dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

1. İlköğretimde çalışan öğretmen algılarına göre müfettişleri öğretmen denetimlerinde eğitim-öğretim ile ilgili denetim görevlerini genel olarak "orta" ve "az" düzeyde yerine getirmektedirler,
2. Branş değişkenine göre öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerin algılarına göre eğitim müfettişleri öğretmen denetiminde eğitim-öğretim

ile ilgili denetim görevlerini “orta” düzeyde yerine getirmektedirler. Branş öğretmenlerinin algılarına göre eğitim müfettişleri “az” düzeyde yerine getirmektedirler.

3. Kıdem değişkenine göre öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ve 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler, eğitim müfettişlerinin denetim görevlerini “az” düzeyde yerine getirdiğini belirtirken, 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenler ve 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler, eğitim müfettişlerinin bu görevlerini “orta” düzeyde yerine getirdiğini düşünmektedir.

2.6.2 Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Tostensen (1991) “ Eğitim Literatüründe Yer Alan Etkili Müfettiş Uygulamalarının 12 Boyutunun Müdürler Tarafından Algılanması” çalışmasında, eğitim müfettişlerinin denetimde önemli olan 12 davranış boyutunu ne derecede yerine getirdiklerini belirlemeyi amaçlamıştır. Veriler iki aşamada toplanarak 180 müdüre uygulanmıştır. İlk aşamada eğitim müfettişlerinin 12 davranış boyutu belirlenmeye çalışılmış, ikinci aşamada ise belirlenmeye çalışılan boyutları eğitim müfettişlerinin ne derecede yerine getirdikleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Tüm boyutlar müdürler tarafından mevcut ve ideal durum için önemli olarak algılanmıştır.

Westerman ve Smith (1993), klinik denetimin öğretmenlerin karar verme stratejilerini geliştirmeye yönelik teşvik edici bir süreç olduğunu ortaya koymaya çalışmışlardır. Bu çalışma Marymount Üniversitesi (Virginia) Eğitim Sertifikası Programı yüksek lisans öğrencilerinin görüşleri alınarak yapılmıştır. Sonuçta klinik denetimin, öğretmenlerin gerekli stratejiler geliştirerek sınıf performansını artırmaya yardımcı bir süreç olduğu ve teftişin başarılı olmasının öğretmen ve eğitim müfettişi arasında kurulan mesleki ilişkiye bağlı olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Santa Rita'nın (1996) “Sınıf Öğretmenleri İçin Çözüm Odaklı Teftiş Modeli” adlı çalışmasında, öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönleri üzerinde durularak, konuya çözüm yolları bulunmaya çalışılmıştır. Teftişte çözüm odaklı model, öğretmen ile eğitim müfettişleri arasında işbirliği olacağı varsayılarak incelenmiştir. Bu modele göre, teftiş süreci başlamadan önce eğitim müfettişlerince, öğretmenlerin sorunları ile ilgili puan tablosu ve olumlu katkı sağlayacağını düşünülen sorular hazırlanarak öğretmenlere uygulanarak problem durumları belirlenmeye çalışılır. Daha sonra belirlenen problemler

eğitim müfettişlerince incelenerek czmne yardımcı olunmaktadır. Bu şekilde öğretmenlerin başarisının artacağı belirtilmiştir.

Alarcao 2009 yılında yapmış olduğu “ ğretmen Eğitimi ve Denetim” adlı calışmasında, denetimde eğitim müfettişlerinin ğretmen ve öğrenciye destek olması gerektiğini vurgulamıştır. Araştırmaya göre, eğitim müfettişleri, öğretmenlerin zihinsel, fiziksel ve duygusal kaynakları kullanılabilir hale getirmelerine yardımcı olarak öğretime anlam katılmasını desteklemelidirler. Ayrıca daha da nitelikli ğretmen davranışları için eğitim müfettişlerinin uygun koşullar oluşturma, işleri kolaylaştırma, destek verme gibi görevlerinin yanı sıra öğretmenlere fikirler sunma konusunda da yardım yapmanın önemi ele alınmıştır

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme, ölçme aracının geliştirilmesine, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma modeli, araştırma amacına uygun ve ekonomik olarak verilerin toplanması ve çözümlenebilmesi için gerekli koşulların düzenlenmesi (Karasar,2009: 76) şeklinde tanımlanabilir. İlköğretim okulu öğretmenlerinin geliştirilmesi konusunda eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirmelerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişlerinin görüşlerini çeşitli değişkenlere göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, var olan durumu betimlemeyi amaçladığından tarama modelindedir (Karasar,2009: 77).

Bu çalışmada, eğitim müfettişlerinin, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin geliştirilmesine yönelik rehberlik rollerini yerine getirmeleri konusunda öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişlerinin görüşleri, eğitim müfettişlerinin mevzuatta yer alan görev ve sorumluluklarından yola çıkılarak literatür taraması ve uzman görüşleri alınarak oluşturulmuş ölçek aracılığı ile belirlenmeye çalışılmıştır.

3.2 EVREN

Bu araştırmanın evreni, 2010- 2011 öğretim yılında Samsun ili merkez ilçeleri olan İlkadım, Atakum ve Canik ilçelerinde bulunan 76 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 3096 sınıf ve branş öğretmeni, 152 yönetici ve Samsun ilinde görevli 64 eğitim müfettişinden oluşmaktadır. Araştırma evreninin sayısal verileri tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Araştırma Evrenine İlişkin Sayısal Veriler

İlçeler	Okul Sayısı	Öğretmen		Okul Yöneticisi (Müdür+Müdür Yardımcısı)		Eğitim Müfettişi Sayısı
		Erkek	Kadın	Erkek	Kadın	
Atakum	19	244	291	44	1	64
Canik	17	237	280	35	3	
İlkadım	40	909	1135	112	13	
TOPLAM	76	1390	1706	135	17	

Kaynak: Samsun İl Milli Eğitim Müdürlüğü, 2010

3.3. ÖRNEKLEM

Bu araştırmada, gerek sayılarının azlığı, gerekse kolay ulaşılabilir olmaları nedeniyle eğitim müfettişlerinin (64 kişi) ve okul yöneticilerinin (152 kişi) tamamına ulaşılması hedeflenmiş ve örneklem almaya gerek duyulmamıştır.

Öğretmen sayısının fazla olması, araştırmada ekonomiklik sağlanmak istenmesi amacıyla hedef evreni temsil edecek örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem seçiminde “tabakalı” örneklem yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme yöntemi ile evrendeki alt grupların örneklemedeki temsil edilmeleri güvence altına alınmış olur (Balcı, 2004: 85). Buna göre, öncelikle ilköğretim okullarında görev alan okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan evren üç alt tabakaya (Samsun Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisindeki 3 ilçe) ayrılmıştır. Daha sonra her ilçedeki okullarda görev alan öğretmenlerin listesi hazırlanmış, örneklemede bu alt grupların temsil edilmesi sağlanmaya çalışılmıştır. Daha sonra, farklı büyüklükteki evrenler için kuramsal örneklem büyüklükleri ve % 95 kesinlik düzeyine göre tolerans gösterilebilir hata için gerekli örneklem tablosundan yararlanılarak (Anderson, 1990 Akt: Balcı, 2004: 95) örneklemin büyüklüğü belirlenmiştir. Toplam 3096 öğretmenden oluşan evreni %95 kesinlik düzeyine göre 356 kişiden oluşan bir örneklemin temsil edeceği varsayılmıştır. Ölçeğin uygulanması aşamasında karşılaşılabilecek sorunlar ve araştırma verilerinin geri dönmeme olasılığı dikkate alınarak örneklem sayısı 400 olarak benimsenmiştir.

Tablo 4: Evren ve Örnekleme Yer Alan Öğretmen Sayısı (2010- 2011)

İlçe	Evrendeki Öğretmen sayısı	Evrendeki Öğretmen Oranı(%)	Örnekleme Yeri Öğretmen (N)
Atakum	535	17	68
Canik	517	17	68
İlkadım	2044	66	264
TOPLAM	3096	100	400

Evrende yer alan öğretmenlerin oranına bakıldığında %66'lık oranla (2044) en çok öğretmen İlkadım ilçesinde bulunan ilköğretim okullarından görev yapmaktadır. Atakum ilçesinde %17'lik oranla 535, Canik ilçesinde %17'lik oranla 517 öğretmen bulunmaktadır. Bu oranlar göz önünde bulundurulduğunda örneklem sayısı 400 olarak belirlenmiştir. Örnekleme yer alan öğretmenlerinin oranına bakıldığında % 66'lık oranla (264) en çok öğretmen İlkadım ilçesinden seçilmiştir. Atakum ve Canik ilçelerinden %17'lik oranla 68 öğretmen seçilmiştir.

Hazırlanan ölçeğin uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmasının ardından Atakum, Canik ve İlkadım ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerine uygulanmıştır. Ancak her ilçe için belirlenen örnekleme yer alan öğretmen sayısına dikkat edilmiştir.

Hazırlanan ölçek veri kayıplarının olabileceği göz önünde bulundurularak öğretmenler için 400 adet çoğaltılarak öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Okul yöneticilerinin ve eğitim müfettişlerinin belirlenmesi aşamasında da aynı yöntem izlenmiştir. Bazılarının eksik doldurulması ve dağıtılan anketlerin geri dönmemesi nedeniyle araştırmaya dâhil edilen öğretmen sayısı 361, yönetici sayısı 109 ve eğitim müfettişi sayısı 48 olmak üzere toplam örneklem büyüklüğü 518 kişiden oluşmuştur.

3.4 VERİ TOPLAMA ARACININ GELİŞTİRİLMESİ

Veri toplama aracının geliştirilmesinde öncelikle ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde eğitim müfettişlerinin rehberlik rolleri ile ilgili ulaşılabilen kaynaklar taranmıştır. Buna göre anketin geliştirilmesinde ilk aşamayı ilgili literatürün taranması ve literatürdeki çalışmalara dayanarak ölçek maddelerinin oluşturulması ve daha sonra alan uzmanlarının ve kaynak kişilerinin konu hakkındaki görüşlerinin alınması

oluşturmuştur. Toplanan bilgilerin değerlendirilmesi ile madde havuzunun oluşturulması ikinci aşamayı, ortaya çıkan madde havuzundan alan uzmanı ve kaynak kişilerin görüşleri alınarak taslak formun oluşturulması üçüncü aşamayı oluşturmuştur. Anketlerin geçerlik ve güvenilirlik analizleri için ön uygulamanın yapılması ve elde edilecek bilgiler ışığında ölçeklere son biçim verilmesi süreci dördüncü ve son aşamasını oluşturmuştur.

İlgili literatürün taranması sonucunda madde havuzu oluşturulmuştur. Bu soru havuzundan yararlanılarak ve tez danışmanı ile görüşülerek kişisel bilgiler (cinsiyet, mesleki kıdem, görev kıdemi, branş) ve ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini içeren ifadelerden oluşan 50 maddelik anket taslağı oluşturulmuştur.

Hazırlanan anket taslağı tez danışmanı, uzman ve kaynak kişilerin görüşlerine sunulmuştur. Anket taslağı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlama ve Ekonomisi ile Ölçme Değerlendirme alanlarında uzman kişilerin (Yrd. Doç. Dr. Ebru Oğuz, Yrd. Doç. Dr. İbrahim Gül, Yrd. Doç. Dr. Cevat Elma, Yrd. Doç. Dr. İsmail Karakaya, Yrd. Doç. Dr. Kürşad Yılmaz, Yrd. Doç. Dr. Tuncer Bülbül, Yrd. Doç. Dr. Mustafa Erdem), eğitim müfettişlerinin ve okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda 50 maddelik ölçek ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Ankette Likert tipi beşli dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Anketi cevaplayacakların görüşleri, Hiçbir Zaman (1), Çok Nadir (2), Bazen (3), Çoğunlukla (4) ve Her Zaman (5) katılma dereceleriyle ölçülecek biçimde düzenlenmiştir. En düşük puan 1 en yüksek puan 5 olarak alınmıştır.

Hazırlanan bu taslağın ön uygulama çalışması için Samsun ili merkez ilçeleri olan Atakum, Canik ve İlkadım ilçelerindeki okullarda görevli yönetici, sınıf ve branş öğretmenine uygulanmıştır. Ön uygulamada ölçek maddesinin yaklaşık beş katı kişiye ulaşılması hedeflenmiştir. Uygulanan ölçekten 232' si geri dönmüştür.

3.5 YAPI GEÇERLİĞİ

Yapı geçerliği, testin ölçülmek istenen davranış bağlamında soyut bir kavramı (faktörü) doğru bir şekilde ölçebilme derecesini gösterir. Bireyin tutum, güdü, performans, yetenek gibi psikolojik özelliklerini ölçmek amacıyla çok sayıda ölçülebilir, gözlenebilir sorular oluşturulur. Hazırlanan bu soruların belirtilen özellikleri ne derece doğru ölçtüğü sorunu yapı geçerliğiyle ilgilidir (Büyüköztürk, 2009: 168).

Veri toplama aracının yapı geçerliği, faktör analizi tekniği ile incelenmiştir. Faktör analizi tekniği ile testteki maddelerin ölçülmek istenen niteliği ölçüp ölçmediğine, maddelerin bir veya daha fazla yapıyı ölçüp ölçmediğine bakılmıştır. Analize başlamadan önce veri yapısının faktörleşmeye uygun olup olmadığına bakmak için Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett's küresellik sonuçlarına bakılmıştır. Analiz sonucunda Bartlett's küresellik testinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu ($p < 0.01$) ve KMO değerinin .967 olduğu bulunmuştur. Bu değer .70 den yüksek olması verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu gösterir. Faktör analizinde faktörleştirme uygulamalarında faktör analizi tekniği olan Temel Bileşenler Analizi (Principle Component Analysis) ve Varimax döndürme yönetimi kullanılmıştır.

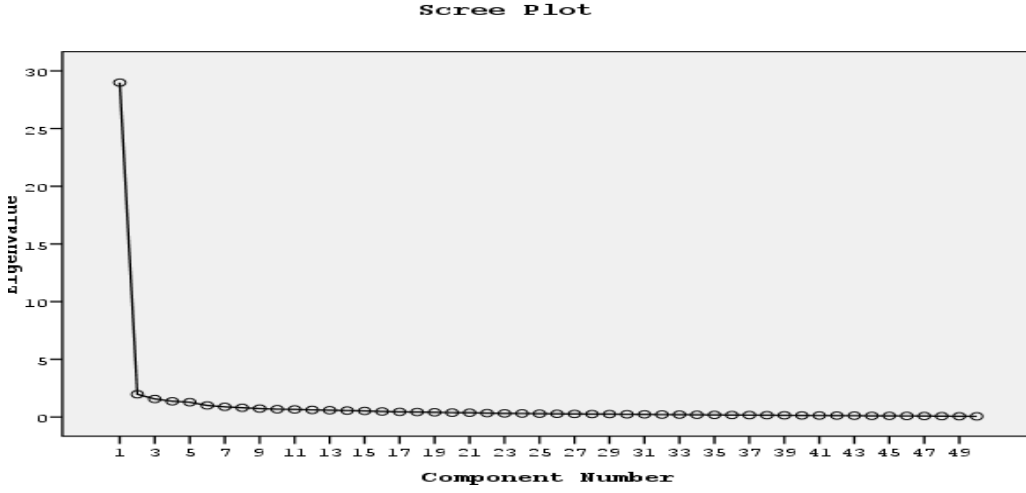
Analizde önemli faktör sayısına karar verilirken açıklanan varyans oranına, dağılım grafiğine ve öz değerlere dikkat edilmiştir. Analiz sonucunda Tablo 5'te görüldüğü üzere ölçeğin, öz değeri 1.00 in üzerinde altı faktörlü bir yapı sergilediği gözlenmiştir.

Tablo 5: Faktör Analizi Sonuçları

Faktörler	Faktör Özdeğerleri	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)
1	28,984	57,969	57,969
2	1,972	3,943	61,912
3	1,562	3,124	65,036
4	1,363	2,727	67,763
5	1,283	2,565	70,328
6	1,003	2,007	72,335

Büyüköztürk (2009: 125) faktör analizinde ilk faktörün açıkladığı varyans oranının % 30 ve üzeri olduğu durumlarda ölçeğin tek boyutlu bir yapı sergileyebileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada da birinci faktörün açıkladığı varyans oranının % 58, öz değerinin 28,984 ve dikey ekseninde öz değer miktarını, yatay ekseninde ise faktörleri

gösteren dağılım grafiğinde ani inişin olması nedeniyle ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu kararına varılmıştır. Elde edilen dağılım grafiği aşağıda verilmiştir:



Şekil 2: Faktör Özdeğerine Ait Çizgi Grafiği

Belirlenen faktör içerisinde 50 maddeden faktör yük değeri .30 ve üzerinde olan maddeler yorumlanabilir nitelikte bulunarak yüksek faktör yük değeri bulunan 4 madde ölçekten çıkarılmıştır.

Tablo 6' da ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri ve madde toplam korelasyonları verilmiştir.

Tablo 6: Ölçeğin Faktör Analizi ve Madde Analizi Sonuçları

Maddelerin faktör yük değerleri, ortak faktör varyansı (h^2), madde toplam korelasyonları (r), ortalamaları (\bar{X}) ve standart sapmaları(S_x)							
Faktör	Md. No	İfadeler	Faktör Yüğü	h^2	r	\bar{X}	S_x
	M1	Öğretmenlere mesleki amaçlarını gerçekleştirmeleri doğrultusunda destek olur.	,70	,677	,685	2,80	,99
	M2	Öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olmasını sağlar.	,724	,646	,710	2,73	1,06
	M3	Öğretmenlere performanslarını nasıl geliştirecekleri konusunda yardımcı olur.	,764	,772	,750	2,76	,99
	M4	Öğretmenlerin güçlü yanlarını tespit ederek bu özelliklerinin geliştirilmesinde rehberlik eder.	,710	,713	,694	2,26	1,04
	M5	Öğretmenlerin başarılarının düşük olduğu durumlarda nelerin yapılabileceğine dair yol gösterir.	,699	,671	,683	2,76	1,04

M6	Öğretmenlerin gelişimi adına birbirleriyle bilgi ve becerilerini paylaşmaları konusunda destek olur.	,789	,761	,775	2,70	1,03
M7	Öğretmenleri gelişimlerini destekleyici seminer, toplantı, konferans ve mesleki çalışmalara katılmalarını teşvik eder.	,658	,673	,642	2,88	1,06
M8	Hizmetiçi eğitime katılmaları konusunda teşvik eder.	,654	,688	,638	2,78	1,09
M9	Öğretmenlere mesleki yükselme olanakları hakkında bilgi verir.	,774	,752	,761	2,26	1,95
M10	Öğretmenlere mesleki yaşamında karşılaştığı sorunların çözümünde yardımcı olur.	,795	,656	,782	2,49	1,04
M11	Mesleki yayınlara ilgi duyulmasına yardımcı olur.	,758	,714	,745	2,41	1,07
M12	Mesleki gelişimle ilgili yayınları tanıtır.	,732	,740	,717	2,19	1,07
M13	Kişisel gelişimle ilgili yayınları tanıtır.	,726	,765	,710	2,12	1,09
M14	Farklı düşüncelere sahip öğretmenler arasında ekip çalışması yapılmasına destek olur.	,764	,682	,750	2,23	1,13
M15	Kurum içinde öğretmenleri birlikte çalışma konusunda motive eder.	,825	,718	,813	2,53	1,14
M16	Öğretmenlere mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda rehber olur.	,765	,625	,754	2,87	1,08
M17	Eğitim- öğretim sürecinin iyileştirilmesi çabasında kişisel olarak aktif rol alır.	,778	,628	,764	2,53	1,14
M18	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma konusunda öğretmene destek olur.	,807	,705	,794	2,53	1,10
M19	Öğretmen öğrenci arasında iletişimin kurulmasına rehber olur.	,790	,693	,776	2,43	1,12
M20	Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak ortam konusunda rehberlik eder.	,821	,752	,808	2,67	1,14
M21	Eğitim- öğretim araç gereçlerinin etkili kullanılmasında rehber olur	,834	,786	,822	2,69	1,11
M22	Materyal geliştirme konusunda öğretmene rehber olur.	,839	,748	,827	2,51	1,13
M23	Öğrencilerin bireysel farklarına uygun öğrenme fırsatlarının nasıl oluşturulacağı konusunda öğretmene rehber olur.	,807	,743	,795	2,63	1,04
M24	Öğretmenin ders konularını yaşamla ilişkilendirmesi konusunda rehber olur.	,745	,719	,731	2,77	1,11
M25	Okulda uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencinin seviyesine göre geliştirilmesinde öğretmene rehber olur.	,779	,706	,767	2,65	1,11
M26	Örnek ders işleyerek öğretmene sınıf yönetimi konusunda rehber olur.	,627	,527	,613	2,08	1,12
M27	Öğretim etkinliklerinde teknolojinin kullanılmasında öğretmene rehber olur.	,793	,672	,781	2,30	1,07
M28	Öğretmene sınıfında gerekli etkinlik köşesi oluşturmasında rehber olur.	,778	,639	,765	2,55	1,13

M29	Özel öğretimi gerektiren öğrencilerle ilgili etkinlikleri düzenleme konusunda rehber olur.	,768	,682	,756	2,38	1,15
M30	Sınıf yönetiminde zamanın etkili kullanımı konusunda önerilerde bulunur.	,775	,647	,763	2,53	1,05
M31	Sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi konusunda rehberlik eder.	,824	,724	,814	2,35	1,13
M32	Okul – aile ilişkilerinin geliştirilmesinin önemini vurgular.	,770	,777	,758	2,72	1,22
M33	Çevre ile yakın ilişkilerin kurulması konusunda bilgi verir.	,754	,747	,742	2,63	1,17
M34	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kazanılan yeni bilgi ve becerileri okul ve çevre ortamında uygulamalarında destek olur.	,842	,752	,832	2,51	1,11
M35	Sosyal etkinlikler düzenleyerek okulun tanıtılmasında öğretmene rehber olur.	,753	,666	,742	2,03	1,13
M36	Denetimin amacı hakkında öğretmene bilgi verir.	,728	,763	,718	2,32	1,12
M37	Denetim süreci hakkında öğretmene bilgi verir.	,733	,786	,723	2,28	1,15
M38	Değerlendirme yaparken nelere dikkat edileceği konusunda bilgi verir.	,707	,725	,695	2,28	1,13
M39	Değerlendirme sonucu hakkında öğretmene bilgi verir	,614	,544	,600	2,62	1,30
M40	Gözlemeden önce gözlemin amacı hakkında öğretmenle görüşür.	,780	,710	,770	2,27	1,17
M41	Ders programlarında yapılan değişiklikler hakkında bilgi verir.	,683	,612	,671	2,68	1,16
M42	Eğitim- öğretimle ilgili mevzuatın izlenmesi konusunda rehberlik eder.	,744	,764	,735	2,77	1,10
M43	Öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları konusunda destekler.	,810	,708	,800	2,31	1,12
M44	Öğretmene okuttuğu sınıf ve dersle ilgili defter, dosya ve kayıtların nasıl tutulacağı konusunda rehberlik eder.	,640	,700	,627	2,82	1,18
M45	Öğretmenlere, yöneticinin verdiği kararları uygulaması konusunda destek olur.	,778	,684	,769	2,53	1,09
M46	Okul olanaklarının (kütüphane, laboratuvar...) etkili şekilde kullanılmasında rehberlik eder.	,816	,717	,806	2,61	1,20

Tablo 6 incelendiğinde madde toplam korelasyonlarının orta ve yüksek düzeyde ilişki göstermesi ve faktör yük değerlerinin .60 ve üzerinde, maddelerin ortak faktör varyanslarının 0.50 – 0.78 arasında olması, ölçek içerisindeki maddelerin ilgili değişkeni ölçtüğü dolayısıyla ölçeğin amaçladığı özelliği ölçtüğü biçiminde yorumlanabilir.

Faktör analizi sonrasında güvenilirlik çalışması yapılmış ve faktör altındaki soruların toplamdaki güvenilirlik seviyelerini gösteren Cronbach's Alpha modeli kullanılmıştır. Alfa katsayılarının değerlendirilmesinde 46 maddelik ölçekte güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.983$ olarak bulunmuştur. Analiz sonucunda 46 maddeden oluşan tek boyutlu, geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçme aracının geliştirilmiş olduğu kabul edilir.

3.6 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Uygulanan anketlerden elde edilen veriler araştırmanın amacını yanıtlayabilmek için SPSS (Sosyal Bilimler için İstatistik Programı) paket programı kullanılarak aşağıdaki gibi çözümlenmiştir:

- Yönetici, öğretmen ve eğitim müfettişlerinin kişisel özellikleri ile ilgili çözümlenmeler için yüzde, frekans ve aritmetik ortalama (\bar{X}),
- Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici, öğretmen ve eğitim müfettişleri görüşlerini belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma,
- Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici, öğretmen ve eğitim müfettişleri görüşleri arasında farklılık olup olmadığına "Kruskal Wallis H testi" , F değeri manidar çıktığında farkın anlamlı olup olmadığına "Mann Whitney - U Testi",
- Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici, öğretmen ve eğitim müfettişleri görüşleri;
 - a) Yönetici – eğitim müfettişi görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğine ilişkin çözümlenme için "Mann Whitney - U Testi", öğretmen görüşlerinin göre değişip değişmediğine ilişkin çözümlenme için " İlişkisiz t- Testi"
 - b) Yönetici görüşlerinin mesleki kıdeme göre değişip değişmediğine ilişkin çözümlenme için "İlişkisiz t-Testi", öğretmenler için "ANOVA", eğitim müfettişlerinin görüşlerinin değişip değişmediğine ilişkin çözümlenme için "Mann Whitney - U Testi",

c) Yönetici ve öğretmen görüşlerinin branşa göre değişip değişmediğine ilişkin çözümlene için “İlişkısız t-Testi”, eğitim müfettişlerinin görüşlerinin değişip değişmediğine ilişkin çözümlene için “Mann Whitney - U Testi”,

d) Yönetici görüşlerinin yöneticilikteki kıdeme göre değişip değişmediğine ilişkin çözümlene için “İlişkısız t-Testi”,

e) Eğitim müfettişlerinin eğitim müfettişliğindeki kıdemine göre değişip değişmediğine ilişkin çözümlene için “Mann Whitney - U Testi” sonuçlarına bakılarak karar verilmiştir.

Ankette beşli derecelendirme ölçeği kullanılmış ve yanıtlar “hiçbir zaman” seçeneğinden “her zaman” seçeneğine 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır. Dereceleme ölçeğinin puan aralığının hesaplanmasında ($5-1= 4$), ($4/5 = 0.80$) katsayısı esas alındığında değerlendirme aralığı tablo 7’deki gibi olmuştur.

Tablo 7: Ağırlıklı Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Ağırlıklı Aritmetik Ortalama Aralığı	Değerlendirme Aralığı
1.00 - 1.80 arası	Hiçbir zaman
1.81 - 2.60 arası	Çok Nadir
2.61 - 3.40 arası	Bazen
3.41 – 4.20 arası	Çoğunlukla
4.21 - 5.00 arası	Her zaman

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, okul yöneticileri ve eğitim müfettişlerinden toplanan verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

4.1 KİŞİSEL BİLGİLER

Araştırmaya katılan yönetici, öğretmen ve eğitim müfettişlerinin cinsiyet, kıdem ve branşlarına ilişkin elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 8: Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre dağılımı

Değişken	Kategori	Yönetici		Öğretmen		Eğitim Müfettişi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Erkek	100	91,7	145	40,2	45	93,8	290	56,0
	Kadın	9	8,3	216	59,8	3	6,3	228	44,0
	Toplam	109	100,0	361	100,0	48	100,0	518	100,0

Araştırmaya katılanların % 56'sının erkek, % 44'ünün kadın olduğu görülmektedir. Gruplardaki cinsiyet dağılımına bakıldığında; yöneticilerin (N=109), %91,7'si erkek, % 8,3'ü kadın; öğretmenlerin (N=361), % 40,2'si erkek, % 59,8'i kadın; eğitim müfettişlerinin (N=48), % 93,8'i erkek, % 6,3'ü kadındır. Yönetici ve eğitim müfettişi grubunda kadın sayısının oldukça az olduğu dikkati çekmiştir. Öğretmen grubunda ise kadın sayısı oldukça fazladır.

Tablo 9: Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	Yönetici		Öğretmen		Eğitim Müfettişi	
		f	%	f	%	f	%
Mesleki Kıdem	5 yıldan az	-	-	11	3,05	-	-
	6- 10 yıl	11	10,1	58	16,07	-	-
	11- 15 yıl	17	15,6	123	34,07	2	4,2
	16- 20 yıl	13	11,9	62	17,17	3	6,25
	20 yıl ve üzeri	68	62,4	107	29,64	43	89,6
	TOPLAM	109	100,0	361	100,0	48	100,0

Araştırmaya katılan ilköğretim okul yöneticilerinin % 62,4'ünün 20 yıl ve üzeri, öğretmenlerin % 34,07'sinin 11-15 yıl, eğitim müfettişlerinin % 89,6'sının 20 yıl ve üzeri mesleki kıdem kategorisinde yığıldıkları görülmektedir. İlköğretim okul yöneticilerinin % 10,1'i 6-10 yıl, % 15,6'sı 11-15 yıl, % 11,9'u 16-20 yıl mesleki kıdemlerinin olduğu, öğretmenlerin de % 3,05 'i 5 yıldan az, %16,07'si 6-10 yıl, %17,17'si 16-20, % 29,64'ü 20 yıl ve üzeri mesleki kıdemlerinin olduğu görülmektedir.

İlköğretim okulu yöneticilerinin % 37,6'sının, öğretmenlerin % 70,36'sının, eğitim müfettişlerinin % 10,45'inin 20 yıl ve daha az kıdemlerinin olduğu, İlköğretim okul yöneticilerinin % 10,1'i, öğretmenlerin % 19,12'si 10 yıl ve daha az kıdeme sahip olduğu, eğitim müfettişlerinde 10 yıl ve daha az kıdeme sahip kişi bulunmadığı görülmektedir. İlköğretim okulu yöneticilerinin % 62,4'ü, öğretmenlerin % 29,64'ü, eğitim müfettişlerinin ise % 89,6'sı 20 yıl ve üzeri kıdem kategorisini oluşturmaktadır.

Buradan eğitim müfettişlerinin, müfettişlikten önce öğretmenlik veya yöneticilik yapmış olması mesleki kıdemlerini yükseltici bir etken olup, ilköğretim okulu öğretmenleri ve yöneticilerine göre daha kıdemli ve tecrübeli kişiler olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 10: Yönetici ve Eğitim Müfettişlerinin Görev Kıdemi Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	Eğitim Müfettişi		Yönetici	
		f	%	f	%
Görev Kıdemi	5 yıldan az	1	2,1	14	12,84
	6- 10 yıl	1	2,1	20	18,35
	11- 15 yıl	6	12,5	26	23,85
	16- 20 yıl	17	35,4	20	18,35
	20 yıl ve üzeri	23	47,9	29	26,60
	TOPLAM	48	100,0	109	100,0

Görev kıdemi değişkenine göre dağılım incelendiğinde ilköğretim eğitim müfettişlerinin, % 4,2'sinin 10 yıl ve daha az, % 12,5'inin 11-15 yıl, % 35,4'ünün 16-20 yıl, % 47,9'unun ise 20 yıl ve üzerinde eğitim müfettişliği kıdemi, ilköğretim okul yöneticilerinin % 12,84'ünün 5 yıldan az, % 18,35'inin 6-10 yıl, % 23,85'inin 11-15 yıl, % 18,35'inin 16-20 yıl, % 26,6'sının 20 yıl ve üzeri yöneticilik kıdemi bulunmaktadır. Buradan eğitim müfettişlerinin eğitim müfettişliğinde, ilköğretim okul yöneticilerinin yöneticilikte kıdemli oldukları görülmektedir.

Tablo 11: Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişlerinin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	Yönetici		Öğretmen		Eğitim Müfettişi		Toplam	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Branş	Sınıf Öğretmeni	61	56,0	192	53,2	25	52,1	278	53,7
	Branş Öğretmeni	48	44,0	169	46,8	23	47,9	240	46,3
	Toplam	109	100,0	361	100,0	48	100,0	518	100,0

Araştırmaya katılanların branş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde ilköğretim okulu yöneticilerinin % 56'sı sınıf öğretmeni, % 44'ü branş öğretmenidir. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin % 53,2'si sınıf öğretmeni, % 46,8'i branş öğretmeni, eğitim müfettişlerinin % 52,1', sınıf öğretmeni, % 47,9'u branş öğretmenliğinde olduğu görülmektedir. Bu duruma göre araştırmaya katılanların branş değişkenine göre dağılımı incelendiğinde büyük çoğunluğunun (% 53,7) sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

4.2 I. ALT PROBLEM: EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN REHBERLİK ROLÜNÜ YERİNE GETİRME KONUSUNDA İLKÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİLERİ, ÖĞRETMENLERİ VE EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN GÖRÜŞLERİ NELERDİR?

Bu alt problemde öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri, eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi, öğrencileri tanıma ve özel eğitim ile ilgili etkinliklerin geliştirilmesi, okul- aile- çevre ilişkileri, mevzuat işlerinin bilinmesi, eğitim-öğretim sürecinde uygulanacak yöntem ve tekniklerin bilinmesi, sınıf ortamında etkinlik köşesi kurulması, ölçme ve değerlendirme konularında ilköğretim eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberlik ile ilgili ilköğretim okulu öğretmeni, yöneticisi ve eğitim müfettişlerinin görüşleri incelenmiştir.

Eğitim m¼fettiřlerinin yapmış olduğu rehberliğe ilişkin ilköğretim okulu öğretmen, yönetici ve eğitim m¼fettiřlerinin görüşleri Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12: Eğitim M¼fettiřlerinin Rehberlik Rol¼n¼ Yerine Getirme Konusunda İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Eğitim M¼fettiřleri Görüşleri

Anket maddelerine ilişkin ifadeler	N	Görev	Ortalama	Standart Sapma
1. Öğretmenlere mesleki amaçlarını gerçekleştirmeleri doğrultusunda destek olur	109	Yönetici	3,22	1,17
	361	Öğretmen	2,50	1,03
	48	Eğitim M¼fettiři	4,75	,48
2. Öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olmasını sağlar	109	Yönetici	3,11	1,21
	361	Öğretmen	2,50	1,07
	48	Eğitim M¼fettiři	4,44	,58
3. Öğretmenlere performanslarını nasıl geliştirecekleri konusunda yardımcı olur	109	Yönetici	3,06	1,12
	361	Öğretmen	2,50	1,05
	48	Eğitim M¼fettiři	4,52	,55
4. Öğretmenlerin güçlü yanlarını tespit ederek bu özelliklerin geliştirilmesinde rehberlik eder	109	Yönetici	2,77	1,27
	361	Öğretmen	2,08	1,06
	48	Eğitim M¼fettiři	4,31	,62
5. Öğretmenlerin başarılarının düşük olduğu durumlarda nelerin yapılabileceğine dair yol gösterir	109	Yönetici	3,12	1,17
	361	Öğretmen	2,67	1,06
	48	Eğitim M¼fettiři	4,65	,60
6. Öğretmenlerin gelişimi adına birbirleriyle bilgi ve becerilerini paylaşmaları konusunda destek olur	109	Yönetici	3,10	1,20
	361	Öğretmen	2,47	1,06
	48	Eğitim M¼fettiři	4,40	,61
7. Öğretmenlerin gelişmelerini destekleyici seminer, toplantı, konferans ve mesleki çalışmalara katılmalarını teşvik eder	109	Yönetici	3,26	1,28
	361	Öğretmen	2,71	1,14
	48	Eğitim M¼fettiři	4,27	,74
8. Hizmetiçi eğitime katılmaları konusunda teşvik eder	109	Yönetici	3,11	1,28
	361	Öğretmen	2,58	1,16
	48	Eğitim M¼fettiři	4,04	,77
9. Öğretmenlere mesleki yükselme olanakları hakkında bilgi verir	109	Yönetici	2,72	1,26
	361	Öğretmen	2,01	1,09
	48	Eğitim M¼fettiři	3,98	,81

10. Öğretmenlere mesleki yaşamında karşılaştığı sorunların çözümünde yardımcı olur	109	Yönetici	2,95	1,19
	361	Öğretmen	2,23	1,05
	48	Eğitim Müfettişi	4,46	,65
11. Mesleki yayınlara ilgi duyulmasına yardımcı olur	109	Yönetici	3,15	1,20
	361	Öğretmen	2,56	1,09
	48	Eğitim Müfettişi	4,14	,71
12. Mesleki gelişimle ilgili yayınları tanıtır	109	Yönetici	2,34	1,19
	361	Öğretmen	2,04	1,07
	48	Eğitim Müfettişi	3,71	,97
13. Kişisel gelişimle ilgili yayınları tanıtır	109	Yönetici	2,38	1,16
	361	Öğretmen	1,92	1,06
	48	Eğitim Müfettişi	3,62	1,02
14. Farklı düşüncelere sahip öğretmenler arasında ekip çalışması yapılmasına destek olur	109	Yönetici	2,81	1,34
	361	Öğretmen	2,04	1,10
	48	Eğitim Müfettişi	4,06	,86
15. Kurum içinde öğretmenleri birlikte çalışma konusunda motive eder	109	Yönetici	2,92	1,37
	361	Öğretmen	2,27	1,09
	48	Eğitim Müfettişi	4,40	,79
16. Öğretmenlere mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda rehber olur	109	Yönetici	3,15	1,23
	361	Öğretmen	2,64	1,12
	48	Eğitim Müfettişi	4,50	,62
17. Eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesi çabasında kişisel olarak aktif rol alır	109	Yönetici	2,78	1,29
	361	Öğretmen	2,25	1,08
	48	Eğitim Müfettişi	4,33	,83
18. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma konusunda öğretmene destek olur	109	Yönetici	2,91	1,21
	361	Öğretmen	2,29	1,09
	48	Eğitim Müfettişi	4,42	,58
19. Öğretmen-öğrenci arasında iletişimin kurulmasına rehber olur	109	Yönetici	2,88	1,28
	361	Öğretmen	2,19	1,11
	48	Eğitim Müfettişi	4,35	,89

20. Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımın sağlayacak ortam konusunda rehberlik eder	109	Yönetici	3,09	1,17
	361	Öğretmen	2,40	1,13
	48	Eğitim Müfettişi	4,62	,57
21. Eğitim-öğretim araç gereçlerinin etkili kullanılmasında rehber olur	109	Yönetici	3,01	1,18
	361	Öğretmen	2,44	1,13
	48	Eğitim Müfettişi	4,44	,74
22. Materyal geliştirme konusunda öğretmene rehber olur	109	Yönetici	2,71	1,21
	361	Öğretmen	2,21	1,10
	48	Eğitim Müfettişi	4,00	,88
23. Öğrencilerin bireysel farklarına uygun öğrenme fırsatlarının nasıl oluşturulacağı konusunda öğretmene rehber olur	109	Yönetici	2,96	1,17
	361	Öğretmen	2,40	1,10
	48	Eğitim Müfettişi	4,52	,58
24. Öğretmenin ders konularını yaşama ilişkilendirmesi konusunda rehber olur	109	Yönetici	2,96	1,19
	361	Öğretmen	2,57	1,10
	48	Eğitim Müfettişi	4,62	,53
25. Okulda uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencinin seviyesine göre geliştirilmesinde öğretmene rehber olur	109	Yönetici	2,95	1,10
	361	Öğretmen	2,40	1,10
	48	Eğitim Müfettişi	4,59	,54
26. örnek ders işleyerek öğretmene sınıf yönetimi konusunda rehber olur	109	Yönetici	2,51	1,24
	361	Öğretmen	2,00	1,11
	48	Eğitim Müfettişi	3,81	1,04
27. Öğretim etkinliklerinde teknolojinin kullanılmasında öğretmene rehber olur	109	Yönetici	2,66	1,35
	361	Öğretmen	2,17	1,10
	48	Eğitim Müfettişi	4,02	,98
28. Öğretmene sınıfında gerekli etkinlik köşesi oluşturmasında rehberlik eder	109	Yönetici	2,89	1,22
	361	Öğretmen	2,41	1,13
	48	Eğitim Müfettişi	4,46	,62
29. Özel öğretimi gerektiren öğrencilerle ilgili etkinlikleri düzenleme konusunda rehber olur	109	Yönetici	2,86	1,27
	361	Öğretmen	2,28	1,13
	48	Eğitim Müfettişi	4,31	,75
30. Sınıf yönetiminde zamanın etkili kullanımı konusunda önerilerde bulunur	109	Yönetici	3,10	1,15
	361	Öğretmen	2,44	1,10
	48	Eğitim Müfettişi	4,35	,64

31. Sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi konusunda rehberlik eder	109	Yönetici	2,97	1,24
	361	Öğretmen	2,56	1,09
	48	Eğitim Müfettişi	4,31	,69
32. Okul-aile ilişkilerinin geliştirilmesinin önemini vurgular	109	Yönetici	3,23	1,27
	361	Öğretmen	2,51	1,15
	48	Eğitim Müfettişi	4,42	,68
33. Çevre ile yakın ilişkilerin kurulması konusunda bilgi verir	109	Yönetici	3,13	1,32
	361	Öğretmen	2,38	1,14
	48	Eğitim Müfettişi	4,37	,73
34. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kazanılan yeni bilgi ve becerileri okul ve çevre ortamında uygulamalarında destek olur	109	Yönetici	2,96	1,21
	361	Öğretmen	2,28	1,07
	48	Eğitim Müfettişi	4,27	,61
35. Sosyal etkinlikler düzenleyerek okulun tanıtılmasında öğretmene rehber olur	109	Yönetici	2,56	1,41
	361	Öğretmen	1,90	1,08
	48	Eğitim Müfettişi	3,58	1,14
36. Denetimin amacı hakkında öğretmene bilgi verir	109	Yönetici	2,77	1,28
	361	Öğretmen	2,23	1,12
	48	Eğitim Müfettişi	4,19	,79
37. Denetim süreci hakkında öğretmene bilgi verir	109	Yönetici	2,67	1,26
	361	Öğretmen	2,22	1,11
	48	Eğitim Müfettişi	4,17	,72
38. Değerlendirme yaparken nelere dikkat edileceği konusunda bilgi verir	109	Yönetici	2,60	1,29
	361	Öğretmen	2,18	1,17
	48	Eğitim Müfettişi	4,25	,89
39. Değerlendirme sonucu hakkında öğretmene bilgi verir	109	Yönetici	3,00	1,25
	361	Öğretmen	2,37	1,20
	48	Eğitim Müfettişi	4,12	1,00
40. Gözlemeden önce gözlemin amacı hakkında öğretmenle görüşür	109	Yönetici	2,58	1,23
	361	Öğretmen	2,08	1,09
	48	Eğitim Müfettişi	3,94	,93
41. Ders programlarında yapılan değişiklikler hakkında bilgi verir	109	Yönetici	3,11	1,21
	361	Öğretmen	2,49	1,16
	48	Eğitim Müfettişi	4,37	,79

42. Eğitim-öğretimle ilgili mevzuatın izlenmesi konusunda rehberlik eder	109	Yönetici	3,21	1,16
	361	Öğretmen	2,63	1,14
	48	Eğitim Müfettişi	4,48	,62
43. Öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları konusunda destek olur	109	Yönetici	2,99	1,29
	361	Öğretmen	2,24	1,12
	48	Eğitim Müfettişi	4,31	,78
44. Öğretmene okuttuğu sınıf ve dersle ilgili defter, dosya ve kayıtların nasıl tutulacağı konusunda rehberlik eder	109	Yönetici	3,38	1,14
	361	Öğretmen	2,69	1,22
	48	Eğitim Müfettişi	4,60	,64
45. Öğretmenlere, yöneticinin verdiği kararları uygulaması konusunda destek olur	109	Yönetici	3,09	1,32
	361	Öğretmen	2,46	1,13
	48	Eğitim Müfettişi	4,15	,82
46. Okul olanaklarının etkili şekilde kullanılmasında rehberlik eder	109	Yönetici	3,15	1,29
	361	Öğretmen	2,40	1,21
	48	Eğitim Müfettişi	4,35	,64

Tablo 12 incelendiğinde eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberliğe ilişkin yönetici görüşlerinin aritmetik ortalaması 2,34 ile 3,38 arasında değişmektedir. Bu değerler derecelendirme sistemine göre, “Çok nadir” ve “Bazen” aralığına girmektedir. Buna göre ilköğretim okulu yöneticilerinin eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapmış oldukları rehberliği alt ya da orta düzeyde yeterli görmektedir.

Eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberliğe ilişkin öğretmen görüşlerinin aritmetik ortalaması 1,90 ile 2,71 arasında değişmektedir. Bu değerler derecelendirme sistemine göre, “Hiçbir zaman” ve “Bazen” aralığına girmektedir. Buna göre ilköğretim okul öğretmenleri, eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapmış oldukları rehberliği yetersiz ya da orta düzeyde yeterli görmektedirler.

Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapmış oldukları rehberliğe ilişkin eğitim müfettişleri görüşlerinin aritmetik ortalamaları 3,58 ile 4,75 arasında değişmektedir. Bu değerler derecelendirme sistemine göre, “Çoğunlukla” ve “Her zaman” aralığına girmektedir. Buna göre eğitim müfettişleri yapmış oldukları rehberliği üst düzeyde ya da en üst düzede yeterli görmektedirler.

Eğitim mufettişlerinin rehberlik rollerine y6nelik y6neticiler tarafından yapılan en iyi değerlendirme, 44. maddede yer alan “6đretmene okuttuğu sınıf ve dersle ilgili defter, dosya ve kayıtların nasıl tutulacağı konusunda destek olur” davranışına y6neliktir. İlk6đretim eğitim mufettişlerine y6nelik y6neticiler tarafından yapılan en olumsuz değerlendirme ise, 12. Maddede yer alan “Mesleki gelişimle ilgili yayınları tanıtır” davranışına y6neliktir.

Eğitim mufettişlerinin rehberlik rollerine y6nelik 6đretmenler tarafından yapılan en iyi değerlendirme, 7. maddede yer alan “6đretmenleri gelişimlerini destekleyici seminer, toplantı, konferans ve mesleki 7alışmalara katılmaları konusunda teşvik eder” davranışına y6neliktir. Eğitim mufettişlerine y6nelik 6đretmenler tarafından yapılan en olumsuz değerlendirme ise, 35. maddede yer alan “sosyal etkinlikler d6zenleyerek okulun tanıtılmasında 6đretmene rehber olur” davranışına y6neliktir.

Eğitim mufettişlerinin rehberlik rollerine ilişkin yaptıkları en iyi değerlendirme, 1. maddede yer alan “6đretmenlere mesleki ama7larını ger7ekleştirmeleri doğrultusunda destek olurum” davranışına y6neliktir. İlk6đretim eğitim mufettişlerinin kendilerine y6nelik yaptıkları en olumsuz değerlendirme ise, 35. maddede yer alan “Sosyal etkinlikler d6zenleyerek okulun tanıtılmasında 6đretmene rehber olurum” davranışına y6neliktir.

4.3 II. ALT PROBLEM: EğİTİM MUFETTİŞLERİNİN REHBERLİK ROLÜNÜ YERİNE GETİRME KONUSUNDA Y6NETİCİ, 6đRETMEN VE EğİTİM MUFETTİŐLERİ G6RÜŐLERİ ARASINDA ANLAMLI BİR FARK VAR MIDIR?

Eğitim mufettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme konusunda ilköğretim okulu y6netici, 6đretmen ve ilköğretim mufettişleri g6r6Őleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla bağımlı deęiŐkene ait varyansların eŐit olup olmadığına Levene F testi ile bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda varyansların eŐit olmadığı g6r6lm6Őt6r ($p < 0.05$). Bu nedenle Tek Y6nl6 Varyans analizi (One - Way ANOVA) yerine Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Ortaya 7ıkan anlamlılığın hangi gruptan kaynaklandığını bulmak i7in ise Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonu7lar Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 13: Eğitim Müfettişlerinin Rehberlik Rolünü Yerine Getirme Konusunda İlköğretim Okulu Yönetici, Öğretmen ve Eğitim Müfettişleri Görüşlerine İlişkin Kruskal Wallis H Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ortalamaları	Sd	X ²	p	İkili Karşılaştırmalar
Yönetici	109	305,52	2	129,87	,000	(1-2)
Öğretmen	361	218,07				(1-3)
Müfettiş	48	466,60				(2-3)
Toplam	518					

*P<0.05 1-Yönetici, 2- Öğretmen, 3-Eğitim Müfettişi

Tablo 13’de Eğitim Müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yapmış oldukları rehberliğin görev değişkenine göre farklılaştığı görülmüştür [$X^2_{(2)}=129,87$, $p<.05$]. Yöneticiler ile öğretmenler, yöneticiler ile eğitim müfettişleri, öğretmenler ile eğitim müfettişleri arasında anlamlı bir fark vardır. Üç grubunda denetimin doğasından kaynaklanan önyargılı yaklaşımları nedeni ile mesleki açıdan yaşanan iletişim kopukluğu görüşler arasında farklılığa neden olmuş olabilir.

4.4 III. ALT PROBLEM: EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN REHBERLİK ROLÜNÜ YERİNE GETİRME KONUSUNDA YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE EĞİTİM MÜFETTİŞLERİ GÖRÜŞLERİ ARASINDA CİNSİYET, KIDEM VE BRANŞLARA GÖRE ANLAMLILIK BİR FARK VAR MIDIR?

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberliğin yönetici ve eğitim müfettişi görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Mann Whitney - U Testi sonuçları Tablo 14’ te verilmiştir.

Tablo 14: Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Yaptıkları Rehberliğin Cinsiyet Değişkenine Göre “Mann Whitney U-Testi” Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlılık Düzeyi
Yönetici	Kadın	9	58,39	525,50	419,5	,737	Anlamsız $p > 0.05$
	Erkek	100	54,70	5469,50			
	Toplam	109					
Eğitim Müfettişi	Kadın	3	19,33	58,00	52,00	,509	Anlamsız $p > 0.05$
	Erkek	45	24,84	1118,00			
	Toplam	48					

Tablo 14'e göre kadın okul yöneticileri ile erkek okul yöneticilerinin görüşleri arasında eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili anlamlı bir fark bulunmamıştır ($U=419,5$ $p>0.05$). Sıra ortalamalarına bakıldığında, eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberlik ile ilgili kadın yöneticilerin sıra ortalamalarının ($\bar{X} =58,39$) erkek yöneticilerin sıra ortalamalarından ($\bar{X} =54,70$) yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Yine tablo 14'te kadın eğitim müfettişleri ile erkek eğitim müfettişlerinin görüşleri arasında öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapmış oldukları rehberlik ile ilgili farklılık bulunmamıştır ($U=52,00$ $p>0.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek eğitim müfettişlerinin sıra ortalamalarının ($\bar{X} =24,84$) kadın eğitim müfettişlerinin sıra ortalamalarından ($\bar{X} =19,33$) yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Yönetici ve eğitim müfettişlerinin çoğunluğunun erkeklerden oluşması kadınlara göre daha olumlu ifadelerle bulunmalarına neden olmuş olabilir.

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-Testi sonuçları tablo 15' te verilmiştir.

Tablo 15: Öğretmen Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre “t-Testi” Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	SS	sd	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Cinsiyet	Kadın	216	104,11	35,12	273,33	-1,68	,93	Anlamsız $p>0.05$
	Erkek	145	111,26	41,97				
	Toplam	361						

Analiz sonuçları incelendiğine, eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yaptıkları rehberlik ile ilgili öğretmen görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Erkek öğretmenlerin görüşleri ($\bar{X} =111,26$) kadın öğretmenlere göre ($\bar{X} =104,11$) daha olumludur. Öğretmenliğin daha çok kadın mesleği olarak görülmesi nedeni ile kadınların öğretmenliği daha çok içselleştirerek mesleklerinde kendilerini geliştirme çabasında olmaları böyle farklılığa neden olmuş olabilir.

Eğitim m¼fettiřlerinin ¼đretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili y¼netici g¼r¼řlerinin mesleki kıdem değişkenine g¼re “t-Testi” sonuçları Tablo 16’ da verilmiştir.

Tablo 16: Eğitim M¼fettiřlerinin ¼đretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Yaptıkları Rehberlik İle İlgili Y¼netici G¼r¼řlerinin Mesleki Kıdeme G¼re “t-Testi” Sonuçları

Değişken	Kategori	N	\bar{X}	SS	sd	T	p	Anlamlılık D¼zeyi
Mesleki Kıdem	20 yıl ve altı (1)	41	133,29	48,51	107	-,230	,818	Anlamsız p>0.05
	21 yıl ve ¼zeri (2)	68	135,139	44,72				

İlk¼đretim okulu ¼đretmenlerinin mesleki gelişimlerinde eğitim m¼fettiřlerinin yapmış olduğu rehberliğe ilişkin y¼neticilerin g¼r¼řleri mesleki kıdemlerine g¼re anlamlı bir farklılık g¼stermemektedir [$t_{(-,230)} = ,818, p>0.05$]. Ortalamalar dikkate alındığında “21 yıl ve ¼zeri” mesleki kıdem grubunda bulunan y¼neticilerin g¼r¼řleri “20 yıl ve altı” mesleki kıdem grubunda bulunan y¼neticilerin g¼r¼řlerine g¼re daha olumludur. Ancak bu “ 21 yıl ve ¼zeri” ile “20 yıl ve altı” mesleki kıdeme sahip okul y¼neticilerinin g¼r¼řleri arasındaki bu fark anlamlı bir farklılığa yol amamaktadır.

Eğitim m¼fettiřlerinin ¼đretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili ¼đretmen g¼r¼řlerinin mesleki kıdem değişkenine g¼re “ANOVA” sonuçları Tablo 17’ de verilmiştir.

Tablo 17: Eğitim M¼fettiřlerinin ¼đretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Yaptıkları Rehberlik İle İlgili ¼đretmen G¼r¼řlerinin Mesleki Kıdeme G¼re “ANOVA” Sonuçları

Değişken	Kategori		N	\bar{X}	SS	
Mesleki Kıdem	10 yıl ve altı (1)		69	108,61	37,52	
	11- 20 yıl arası (2)		185	107,65	38,14	
	21 yıl ve ¼zeri (3)		107	104,77	39,41	
	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P Anlamlılık
	Gruplararası	786,98	2	393,495	,267	,776
	Gruplarıı	528552,9	358	1476,405		
	Toplam	529339,9	360			

Analiz sonucuna g¼re ¼đretmenlerin mesleki kıdem değişkeniyle ilgili g¼r¼řlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır [$F(2,358) =0,267 p>0.05$]. Tablo 16’da g¼r¼ld¼đ¼ ¼zere

araştırmaya katılan öğretmenler arasında, “10 yıl ve altı” mesleki kıdem grubunda bulunan öğretmenlerin ortalaması ($\bar{X} = 108,61$), diğer mesleki kıdem gruplarına göre (“11-20 yıl arası” $\bar{X} = 107,65$, “21 yıl ve üzeri” $\bar{X} = 104,77$) daha yüksek bir ortalamaya sahiptir.

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili mesleki kıdem değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18: Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Yaptıkları Rehberlik İle İlgili Mesleki Kıdeme Göre “Mann Whitney U” Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	Anlamlılık Düzeyi
Mesleki Kıdem	20 yıl ve altı (1)	5	36,30	181,50	48,50	0,04	Anlamlı p<0.05
	21 yıl ve üzeri (2)	43	23,13	994,50			

Tablo 18 incelendiğinde analiz sonuçları, eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapmış oldukları rehberliğe ilişkin görüşlerinde mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılığın bulunduğunu göstermektedir (U=48,50 p<0.05).

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici görüşlerinin branş değişkenine göre t-Testi sonuçları Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19: Branş Değişkenine Göre Yönetici Görüşleri t-Testi Sonuçları

	Değişken	N	\bar{X}	SS	sd	t	P	Anlamlılık Düzeyi
Yönetici	Sınıf Öğretmeni	61	128,57	44,14	107	-1,55	,123	Anlamsız p>0.05
	Branş Öğretmeni	48	142,27	47,57				

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberliğe ilişkin yöneticilerin görüşlerinde branş değişkenine göre farklılık bulunmamaktadır [$t_{(-1,55)} = ,123$, p>0.05]. Sıra ortalamalarına bakıldığında branş öğretmenlerinin ortalaması (142,27) sınıf öğretmenlerinin ortalamasından (128,57) daha fazladır

Eğitim m¼fettiřlerinin ¼đretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili ¼đretmen g¼r¼řlerinin branş değişkenine g¼re t-Testi sonuçları Tablo 20' de verilmiştir.

Tablo 20: Branş Değişkenine G¼re ¼đretmen G¼r¼řleri t-Testi Sonuçları

	Değişken	N	\bar{X}	SS	sd	t	P	Anlamlılık D¼zeyi
¼đretmen	Sınıf ¼đretmeni	192	109,83	39,60	359	1,508	,132	Anlamsız p>0.05
	Branş ¼đretmeni	169	103,74	36,71				

¼đretmenlerin mesleki gelişimlerinde eğitim m¼fettiřlerinin yapmış olduğu rehberliğe ilişkin ¼đretmenlerin g¼r¼řlerinde branş değişkenine g¼re farklılık bulunmamaktadır [t(1,508) p>0.05]. Sınıf ¼đretmenlerinin g¼r¼řleri (\bar{X} =109,83) branş ¼đretmenlerine (\bar{X} = 103,74) g¼re daha olumludur. Eğitim m¼fettiřlerinin çoğunluğunun sınıf ¼đretmeni k¼kenli olması, sınıf ¼đretmenleri ile daha olumlu iletişimin kurulmasını sağlaması nedeni ile sınıf ¼đretmenleri daha olumlu g¼r¼ř bildirmesine neden olmuş olabilir.

Eğitim m¼fettiřlerinin ¼đretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili g¼r¼řlerinin branş değişkenine g¼re Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 21' de verilmiştir.

Tablo 21: Branş Değişkenine G¼re Eğitim M¼fettiři G¼r¼řleri Mann Whitney U Sonuçları

	Değişken	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	Anlamlılık D¼zeyi
Eğitim M¼fettiři	Sınıf ¼đretmeni	25	22,24	556,00	231,00	,243	Anlamsız p>0.05
	Branş ¼đretmeni	23	26,96	620,00			

¼đretmenlerin mesleki gelişimlerinde eğitim m¼fettiřlerinin yapmış oldukları rehberlik ile ilgili g¼r¼řlerinde branş değişkenine g¼re farklılık bulunmamaktadır [U= 231,00 p>0.05].

4.5 IV. ALT PROBLEM: EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN REHBERLİK ROLÜNÜ YERİNE GETİRME KONUSUNDA OKUL YÖNETİCİLERİNİN, YÖNETİCİLİKTEKİ KIDEMLERİNE GÖRE ANLAMLI BİR FARKLILIK VAR MIDIR?

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici görüşlerinin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre “t-Testi” sonuçları Tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22: Yöneticilik Kıdemine Göre t-Testi Sonuçları

Yönetici	Kategori	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	Anlamlılık Düzeyi
Yöneticilik Kıdemi	15 yıl ve altı (1)	60	127,15	46,96	107	-1,89	,61	Anlamsız p>0,05
	16 yıl ve üzeri (2)	49	143,73	43,47				

Tablo 22 incelendiğinde analiz sonuçları, okul yöneticilerinin eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili görüşlerinin yöneticilikteki kıdem değişkenine göre fark bulunmadığını göstermektedir. Yöneticilik kıdemine göre “16 yıl ve üzeri” görev kıdemine sahip yöneticilerin görüşleri ($\bar{X} = 143,43$), “ 15 yıl ve altı” görev kıdemindeki yöneticilerine ($\bar{X} = 127,15$) göre daha olumludur.

4.6 V. ALT PROBLEM: ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ GELİŞİMİ İÇİN YAPILAN REHBERLİK ÇALIŞMALARINI İLE İLGİLİ OLARAK, EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNİN GÖRÜŞLERİ KIDEMLERİNE GÖRE FARKLILIK GÖSTERMEKTE MİDİR?

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili eğitim müfettişliğindeki kıdem değişkenine göre Mann Whitney U Testi sonuçları Tablo 23’ te verilmiştir.

Tablo 23: Eğitim Müfettişliği Kıdemi Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişken	Kategori	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	Anlamlılık Düzeyi
Eğitim Müfettişliği Kıdemi	20 yıl ve altı (1)	25	25,12	628,00	272,00	,749	Anlamsız p>0.05
	21 yıl ve üzeri (2)	23	23,83	548,00			

Yapılan analiz sonuçları eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberliğe ilişkin görüşlerinde eğitim müfettişliği kıdemine göre farklılık olmadığını göstermektedir. Araştırmaya katılan eğitim müfettişleri arasında “20 yıl ve altı” eğitim müfettişliği kıdemi grubunda bulunan eğitim müfettişleri ortalamasının (25,12), diğer eğitim müfettişliği kıdem grubuna (“21 yıl ve üzeri” 23,83) göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu görülmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. TARTIŞMA VE YORUM

1. ALT PROBLEM: Eğitim müfettişlerinin rehberlik rolünü yerine getirme konusunda yönetici, öğretmen ve eğitim müfettişlerinin görüşleri nelerdir?

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici, öğretmen ve eğitim müfettiş görüşlerinin ortaya çıkartılması için geliştirilen ölçekten elden edilen bulgulara göre, öğretmenler yapılan rehberliği yetersiz, yöneticiler orta düzeyde yeterli, eğitim müfettişleri ise yapmış oldukları rehberliği üst düzeyde yeterli görmektedirler. Ünal, Demirkol, Ümmet 'in (2010) yapmış oldukları “ İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı” başlıklı çalışmada da, öğretmen ve yöneticilerin görüşlerine göre eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının “ara sıra” düzeyinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenler, özellikle mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak yayınların tanıtılması, güçlü yanlarının tespit edilerek geliştirilmesine katkı sağlama, başarıların düşük olduğu durumlarda nelerin yapılabileceği konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Öğretmenlerin bu konulardaki sıkıntıları giderildiğinde kendilerini daha verimli hissederek mesleklerini başarılı bir şekilde devam ettirebileceklerdir. Bu durum göz önüne alındığında eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi adına rehberlik yapmamaları düşündürücü bir durumdur.

2. ALT PROBLEM: Eğitim müfettişlerinin rehberlik rolünü yerine getirme konusunda ilköğretim okulu yönetici, öğretmen ve eğitim müfettişlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yapılan çalışmada eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapmış oldukları rehberlik ile ilgili yönetici, öğretmen ve eğitim müfettişleri görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Ölçekte yer alan her bir ifade için öğretmenler eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberliği yetersiz ya da alt düzeyde yeterli görmektedir. Mevzuat işleri, defter-dosya ve kayıtların nasıl tutulacağı konuları öğretmenler ve

yöneticiler tarafından eğitim müfettişlerinin yeterli görüldüğü konulardır. Bu durumda eğitim müfettişlerinin daha çok programlar, mevzuat ve evrak işleri üzerinde yoğunlaştığını göstermektedir.

Bu bulgular Sarı'nın (1987), Cerit'in (1996) ve Arslantaş'ın (2007), yapmış olduğu araştırmaları destekler niteliktedir. Sarı'nın (1987) Çorum ilinde yapmış olduğu çalışmada öğretmenler ile eğitim müfettişlerinin yapılan rehberlik ile görüşlerinde farklılık bulunmuştur. Öğretmenleri başarılı çalışmaya güdüleme, mesleki yayınları tanıtmaya, mevcut yetenekleri ortaya çıkartmaya, öğretmenlerin problemlerini kendilerinin çözmesine yardımcı olma gibi konularda öğretmenler alt düzeyde görüş bildirirken; eğitim müfettişleri bu konularda üst düzeyde rehberlik yaptıklarını belirtmişlerdir.

Cerit' in (1996) "İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim-Öğretim Faaliyetlerini Geliştirme Etkinlikleri" çalışmasında eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, öğretim metotlarının geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama boyutlarına ilişkin faaliyetleri yönetici ve öğretmenler "orta" ya da "hiç" düzeyinde belirtirken eğitim müfettişleri "çok" olarak belirtmiştir.

Arslantaş'a (2007) göre, ilköğretim müfettişlerinin planlama ve eğitim-öğretim mevzuatı konusunda mesleki yardım ve rehberlik açısından diğer konulara göre daha yeterli gördükleri belirtilmiş, bu durumda ilköğretim müfettişlerinin daha çok formal kalıplar çerçevesinde hareket ettiklerini göstermesi açısından dikkate değer bir sonuç şeklinde yorumlanmıştır.

Ayrıca Sarıçam, Selvi ve Göksu 'nun (2010) " İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Eğitim Müfettişlerinden Beklentileri Nelerdir? " çalışmasında rehberlik ve iş başında yetiştirme konusuna okul yöneticileri ve öğretmenlerin özellikle vurgu yaptığı dikkat çekmektedir. Rehberlik ve iş başında yetiştirme konusunda eğitim müfettişlerinden beklentilerinin üst düzeyde olduğunu belirterek eğitim müfettişlerinin bu konuda yeterli olmadıklarını ve kurum idarecilerine gerekli yardımı veremediklerini ifade etmişlerdir.

3. ALT PROBLEM: Eğitim müfettişlerinin rehberlik rolünü yerine getirme konusunda yönetici, öğretmen ve eğitim müfettişlerinin görüşleri arasında cinsiyet, mesleki kıdem ve branşlara göre anlamlı bir fark var mıdır?

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici, ğretmen ve eğitim müfettişi görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buradan her iki cinsiyet için eğitim müfettişlerinin rehberlik ile ilgili görevini yerine getirmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Alan yazında eğitim müfettişlerinin yaptığı mesleki yardım ve rehberlik konusunda cinsiyet değişkenine göre farklılığın olmadığını destekleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Bulgular nal (1998), Korkmaz ve zdoğan (2005), Arslantaş (2007) ve Altındağ'ın (2007) yaptığı araştırmaların cinsiyet ile ilgili bulgularını destekler niteliktedir.

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici ve ğretmen görüşleri mesleki kıdem gruplarına bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir. Mesleki kıdemle eğitim müfettişleriyle ilgili algıları değiştirmedeği şeklinde yorum yapılabilir. Bu bulgular Arslantaş (2007), Altındağ (2007) ve nal'ın (1998) yaptığı araştırmaların mesleki kıdem ile ilgili bulgularını destekler niteliktedir. nal, mmet ve İnal 'ın (2010) yapmış oldukları " İlköğretim Okullarında Yapılan Denetimlerde Müfettişlerin Tutum ve Davranışlarının ğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi" başlıklı çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre farklılık bulunmuş olup genç olan öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin yol gstericiliklerine daha fazla önem verdikleri belirtilmiştir.

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapmış oldukları rehberliğe ilişkin görüşlerinde ise mesleki kıdeme göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Eğitim müfettişlerinde "20 yıl ve altı" mesleki kıdem grubuna sahip olanlar daha olumlu ifadeler kullanmışlardır. Bu durum genç müfettişlerin rehberliğe daha fazla önem verdiğini göstermektedir.

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici, ğretmen ve eğitim müfettişleri görüşlerinde branş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durumda eğitim müfettişlerinin yapmış oldukları rehberlikte, öğretmenlerin sınıf ya da branş ğretmeni olması davranışlarında farklılığa sebep olmamaktadır.

4. ALT PROBLEM: Eğitim müfettişlerinin rehberlik rolünü yerine getirme konusunda okul yönetici görüşlerinde yöneticilikteki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yönetici görüşlerinde yöneticilikteki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum yöneticilik görevine yeni başlamış kişi ile mesleğinde daha uzun yıllar geçirmiş olanların aynı düşünceyi paylaştığını göstermekle birlikte yöneticilikteki deneyim eğitim müfettişleri ile ilgili olan düşünceleri etkilememektedir.

5. ALT PROBLEM: Öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapılan rehberlik çalışmaları ile ilgili olarak, eğitim müfettişlerinin görüşleri kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

Eğitim müfettişlerinin yaptıkları rehberlik ile ilgili görüşleri eğitim müfettişliği kıdemine göre; “20 yıl ve altı” ile “21 yıl ve üzeri” eğitim müfettişliği kıdemine sahip eğitim müfettişleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Eğitim müfettişliğinden önce öğretmenlik veya yöneticilik yapmış olmaları eğitim müfettişlerinin yönetici ve öğretmenlerin meslek hayatında yaşadıkları sıkıntıların farkında olunmasını sağlamış ve eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapacakları rehberliğin önemini artırmıştır. Bu nedenle eğitim müfettişlerinin rehberlikle ilgili görüşlerinde eğitim müfettişliği kıdemine göre farklılık göstermemiş olabilir.

ALTINCI BÖLÜM

6.SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma sonunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara bağlı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

6.1 SONUÇLAR

Bu araştırmanın problemi, “Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada problem durumuna ilişkin ulaşılan genel sonuç; öğretmen, yönetici ve eğitim müfettiş görüşleri arasında anlamlı bir farklılık çıkmış ve öğretmenler ile yöneticiler eğitim müfettişlerinin yapmış oldukları rehberliğin istenilen düzeyde olmadığını belirtmişlerdir.

6.1.1 Öğretmenlere Ait Bilgilere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “cinsiyet, branş ve mesleki kıdem” değişkenlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

1. Ankete katılan öğretmenlerin 216’sı bayan, 145’i erkek olmak üzere toplam örneklem grubunun % 59,8’i bayan, % 40,2’si erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 192’si (%53,2) sınıf öğretmeni, 169’u (% 46,8) branş öğretmenidir.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, çoğunluğu (123 kişi) 11-15 yıl arası meslek kıdemine sahiptir.
4. Eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberlik ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinde cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
5. Eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberlik ile ilgili öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre; mesleki kıdemleri sırasıyla 5 yıldan az, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası,

16- 20 yıl arası ile 21 yıl ve üzeri olan öğretmenler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6. Eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberlik ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinde branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.2 Yöneticilere Ait Bilgilere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan yöneticilerin “cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve yöneticilikteki kıdem” değişkenlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

1. Ankete katılan yöneticilerin 9’u bayan, 100’ü erkek olmak üzere toplam örnek grubunun % 8,3 ‘ü bayan, %91,7’si erkek yöneticiden oluşmaktadır.
2. Araştırmaya katılan yöneticilerin 61’i (%56,0) sınıf öğretmeni, 48 ‘i (% 44,0) branş öğretmenidir.
3. Araştırmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu (% 62,4) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme ve (%26,60) yöneticilik kademine sahiptir.
4. Eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberlik ile ilgili yönetici görüşlerinde cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve yöneticilikteki kídeme göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

6.1.3 Eğitim Müfettişlerine Ait Bilgilere İlişkin Sonuçlar

Araştırmaya katılan eğitim müfettişlerinin “cinsiyet, branş, mesleki kıdem ve yöneticilikteki kıdem” değişkenlerine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

1. Araştırmaya katılan eğitim müfettişlerinin 3’ü bayan, 45’i erkek olmak üzere toplam örnek grubun % 6,3’ü bayan, % 93,8’ i erkek eğitim müfettişinden oluşmaktadır.
2. Araştırmaya katılan eğitim müfettişlerinin 25 ‘i (% 52,1) sınıf öğretmeni, 23’ ü (% 47,9) branş öğretmenidir.
3. Araştırmaya katılan eğitim müfettişlerinin çoğunluğu (% 89, 6) 20 yıl ve üzeri mesleki kıdem ve (% 47, 9) eğitim müfettişliği kademine sahiptir.
4. Eğitim müfettişlerinin yapmış oldukları rehberlik ile ilgili görüşlerinde cinsiyet, branş ve eğitim müfettişliğindeki kídeme göre farklılık bulunmamış iken, mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak farklılık bulunmuştur. Eğitim müfettişlerinden “20 yıl ve altı” mesleki kídeme sahip olanlar “21 yıl ve üzeri “ mesleki kídeme sahip eğitim müfettişlerinden daha olumludur.

6.2 ÖNERİLER

Öneriler; araştırmada elde edilen sonuçlarla ilgili olarak “uygulamaya ilişkin öneriler” ve gelecekte yapılacak araştırmalarla ilgili olarak da “araştırmacılara ilişkin öneriler” biçiminde iki boyutta ele alınmıştır. Araştırmaya ilişkin öneriler aşağıda yer almaktadır.

6.2.1 Uygulamaya ilişkin öneriler

1. Eğitim müfettişleri rehberlik yapacakları grubun eksikliklerini önceden belirleyerek gerek öğretmenler gerekse yöneticiler ile işbirliği içinde çalışmalıdırlar.
2. İlköğretim öğretmenleri eğitim müfettişlerini kendilerini denetleyen olarak görmek yerine rehber olarak görebilmelidirler. Gerektiğinde eğitim müfettişlerinden yardım almaktan çekinmemelidirler.
3. Eğitim müfettişleri okullara yılda iki ya da üç kere denetime gitmekte ve bu durum rehberliğe ihtiyacı olan öğretmenler için problem teşkil etmektedir. Öğretmenlerin daha iyi yetişebilmeleri ve gelişebilmeleri için eğitim müfettişleri ile daha sık birlikte olabilmeleri adına Milli Eğitim Bakanlığı bu konu üzerinde durmalıdır.
4. Öğretmenlerin değişen ve gelişen şartlara uyumunun sağlanabilmesi için eğitim müfettişleri mesleki gelişim ile ilgili yayınların okunmasını teşvik etmelidirler.

6.2.2 Araştırmacılara ilişkin öneriler

1. Eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yapmış oldukları rehberlik görevleri birçok ili kapsayacak şekilde yapılabilir.
2. Bu araştırma nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak yapılabilir.
3. Benzer çalışma bakanlık müfettişleri için yapılabilir, çıkan sonuçlar eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberlik rolü ile karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, Şule, 1992. "Müfettişlerin Görev Beklentileri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 7, ss.117-123
- "Administration and Supervision" <http://www.cde.state.co.us/cdechart/guidebook> (Erişim tarihi: 17. 08. 2010).
- Ağaoğlu, Esmahan, 1997. **Eğitimde Klinik Denetim**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 982
- Alarcao, Isabel, 2009. "Teacher Education and Supervision: a new scope", **Educational Sciences Journal**, No:8
- Alaylıoğlu, Ruşen, Oğuzkan, A. Ferhan, 1976. **Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü**, İstanbul: İnkılâp ve Aka Kitapevleri
- Alfonso, Robert; Firth, Gerald; Neville, Richard, 1984."The Supervisory Skill Mix", **Educational Leadership**, Vol: 41, ss:16-18
- Alıç, Mehmet, 1996. "Eğitim Sisteminin Amaçlarının Gerçekleştirilmesinde Eğitim Yöneticisinin İşlevleri", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 217, ss: 14-17
- Altındağ, Murat, 2007. "İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Değerlendirme ve Soruşturma Rollerini Hakkında Ankara İli Öğretmen ve Müfettişlerinin Görüşleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi
- Altıntaş, Rasim, 1992. "İlköğretimin Teftişi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 8, ss.403-414
- Arslantaş, H. İsmail; Gedikoğlu, Okay, 2007. "Süreç Odaklı Mesleki Yardım ve Rehberlik", **Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırma ve Uygulama Merkezi**, Cilt: 5, Sayı: 2

- Arslantaş, H. İsmail, 2007. “İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rollerinin Öğretmen Algılarına Göre Değerlendirilmesi (Bir Model Örneği)”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi
- Aydın, Mustafa, 2007a. **Eğitim Yönetimi**, Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Aydın, Mustafa, 2007b. **Çağdaş Eğitim Denetimi**, Ankara: Hatipoğlu Yayınları
- Aydın, İnyet, 2008. **Öğretimde Denetim, Durum Saptama, Değerlendirme Ve Geliştirme**, Ankara: Pegem Yayınlar
- Atay, Kenan, 1987. “İlkokul Öğretmenlerinin Müfettişlerin Yeterlik Alanlarına İlişkin Beklentileri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi
- Badavan, Yusuf, 1994. “ Innovative Behaviour and Primary School Supervision In Turkey”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 10, ss: 31-41
- Balcı, Ali, 1987. “Klinik Teftiş”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 20, Sayı: 1-2, ss. 29-34
- Balcı, Ali, 2004. **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Ankara: Pegem Yayınları
- Balcı, Berna, 2007. “İlköğretim Müfettişleri ve İlköğretim Okulu Müdürlerinin: İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerine İlişkin Algıları”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi
- Başar, Hüseyin, 1995. **Öğretmenlerin Değerlendirilmesi**, Ankara: Pegem Yayınları
- Başar, Hüseyin, 1998. **Eğitim Denetçisi Rollerini Yeterlikleri Seçilmesi Yetiştirilmesi**, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Başaran, İ.Ethem, 1998. **Yönetimde İnsan İlişkileri Yönetimsel Davranış**, Ankara
- Başaran, İ. Ethem, 2000. **Yönetim**, Ankara: Feryal Matbaa

- Baransel, A. 1979. **Çağdaş Yönetim Düşüncesinin Evrimi**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadi Enstitüsü
- Bennis, G. Warren, 1959. "Leadership Theory and Administrative Behavior: The Problem of Authority", **Administrative Science Quarterly**, Vol.4, Dec., pp. 259- 301
- Beycioğlu, Kadir, Dönmez, Burhanettin, 2009. "Rethinking Educational Supervision", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Vol. 10, (2), pp.71-93
- Bilir, Mehmet. 1993. "Türk Milli Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişine İlişkin Bir Araştırma Özeti", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 25. Sayı: 1, ss. 251-284
- Binbaşıoğlu, Cavit, 2005. "Türkiye'de İlköğretim Müfettişliği ve Türk Eğitim Sistemine Katkıları", Ankara: **Eğitim ve Denetim TEM-SEN**, Sayı: 8, ss.65-66
- Burgaz, Berrin, 1995. "İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı:11, ss. 127- 134
- Bursalıoğlu, Ziya, 2005. **Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama**, Ankara: Pegem Yayınları
- Bursalıoğlu, Ziya, 2008. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranışlar**, Ankara: Pegem Yayınları
- Buluç, Bekir, 1997. "Türk Eğitim Sisteminde Teftiş ve Denetim Alt Sisteminin Gelişim Süreci", Ankara: **Bilgi Çağında Eğitim Dergisi**, ss 27-30.
- Büyüköztürk, Şener, 2009. **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem Yayınları
- Can, Niyazi, 2004. "Öğretmenlerin Geliştirilmesi ve Etkili Öğretmen Davranışları", **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Sayı 16, ss.103-119

- Cerit, Yusuf, 1996. "Teftiş ve Öğretmen", **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Sayı: 223, ss: 41-44
- Corall, Donna H. 1997. "A Comparison of Clinical Supervision and Evaluation", <http://eric.ed.gov/PDFS/ED411236.pdf>
- Çubukçu, Zühal; Gültekin, Mehmet, 2008. "İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri", **Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 19, ss:186- 201
- Cumhuriyet Devrinde Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu, 1977. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Demirtaş, Hasan; Güneş, Hasan, 2002. **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü**, Ankara: Anı Yayıncılık
- Demirtaş, Zülfü, 2010. "Öğretmeni Hizmetiçinde Yetiştirmenin Bir Aracı Olarak Denetim", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 31, ss. 41-52
- Erdoğan, İlhan, 1998. **İşletmelerde Davranış**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları
- Erdoğan, İrfan, 2000. **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**, İstanbul: Sistem Yayıncılık
- Eren, Erol, 1989. **Yönetim Psikolojisi**, İstanbul
- Grant, M. Barbara, 2005. "Figthing for Space in Supervison: fantasies, fairytales, fictions and fallacies", **İnternational Journal of Qualitative Studies in Education**, Vol.18, (3), pp. 337-354
- Gökalp, Serkan, 2010. "İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmen Teftişlerindeki Denetim Görevlerini Yerine Getirme Derecelerine İlişkin İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Algılarının İncelenmesi (Mersin İli Örneği)", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin: Mersin Üniversitesi
- Gökçe, Feyyat. 1994. "Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Sayı: 10, ss: 73-78

- Gökçe, Toker, Asiye. 2009. "Bilimsel Yönetim Anlayışında Denetim" , **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl 9, Sayı 18, Aralık, 74-89
- Gökçer, Necmi, 1997. "İlköğretim Okulları 2. Kademe (Branş) Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları (İstanbul İli Örneği)", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi
- İlğan, A., Kıranlı, S. 2007. "Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinin Denetlenmesinde Klinik Denetim Modeli", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 40, Sayı: 2, ss. 151-177
- Karagözoğlu, Galip, 1977. **İlköğretimde Teftiş Uygulamaları**, Doçentlik Tezi. Ankara
- Karasar, Niyazi, 2009. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayınları
- Kaya, Y.Kemal, 1996. **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**, Ankara: Bilim Yayınları
- Kepçeoğlu, Muharrem, 2001. **Psikolojik Danışma ve Rehberlik**, İstanbul: Alkım Yayınevi
- Kepenekçi, Yasemin,1995. "Teftişin Yasal Dayanakları ve Eğitim Müfettişlerinin Görevleri", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 28, Sayı: 2, ss.125-145
- Kodaman, B. 1991. **Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi**, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu
- Korkmaz, Mehmet, Özdoğan, Oğuz, 2005."İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri", Gazi **Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 3, Sayı: 44, ss: 431-443
- Korkmaz, Muzaffer, 2007. "İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Kuzgun, Yıldız, 2003. **İlköğretimde Rehberlik**, Ankara: Nobel Yayınları

Marks, James, R.; Stoops Emery; Stoops Joyce K. 1971. **Handbook of Educational Supervision A Guide for Practitioner**, Boston: Allyn and Bacon

Memişoğlu, Salih; Gülen Çalışkan, Semra, 2007. “İlköğretim Müfettişlerinin Öğretim Liderliğine İlişkin Öğretmen Algıları”, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 7, Sayı:1, ss:74-84

Milli Eğitim Bakanlığı. 1999. İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. **Tebliğler Dergisi**, Sayı: 2505

Milli Eğitim Bakanlığı. 2001. İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi, **Tebliğler Dergisi**, Sayı: 2521

Mosher, Ralph L., Purpel, David E., 1972. **Supervision: The Reluctant Profession**, Boston: Houghton Mifflin Company

Mucuk, İsmet, 2008. **Modern İşletmecilik**, İstanbul: Türkmen Kitabevi

Oktar, A. Niyazi, 2010. “Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi

Ovalı, Çiğdem, 2010. “İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyine İlişkin, Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi

Öz, Fevzi, 1992. “Sekiz Yıllık İlköğretimde Teftiş”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 8, ss: 225-238

Öz, Fevzi, 2003. **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş**, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları No: 88

Özmen, Fatma, 2000. “Klinik Denetim Öngörülerini Çerçevesinde Denetçi Görüşleri”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 10, Sayı: 1, ss. 119-157

- Özsoy, Osman, 2003. **Etkin Öğrenci, Etkin Öğretmen, Etkin Eğitim**, İstanbul: Hayat Yayınları
- Pajak, Edward, 2002. "Clinical Supervision Psychological Functions: a New Direction for Theory and Practice", **Journal of Curriculum and Supervision**, Spring, Vol. 17, No: 3, 189-205
- "Roles of the School Supervisor" [http://media.wiley.com /04711516/0471151653.pdf](http://media.wiley.com/04711516/0471151653.pdf) (Erişim Tarihi: 20.08. 2010)
- Sabancı, Ali; Şahin, Ahmet, 2007. "Denetmenlerin, Öğretmenlik Yeterlik Alanları Açısından Devlet İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerine Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri", **Eğitim ve Bilim**, Cilt: 32, Sayı: 145, ss. 85- 95
- Sağlamer, Emin, 1975. **Eğitimde Teftiş ve Teknikleri**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Santa, Rita, Emilio, 1996. "The Solution – Focused Supervision Model for Counselors Teaching in the Classroom", <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED393524.pdf> (Erişim Tarihi: 06.03.2011)
- Sarı, Derya, 2005. "İlköğretim Okulları ve Denetim", **Bilim ve Aklın Aydınlığında**, Yıl: 6, Sayı: 64-65
- Sarı, Kerim, 1987. "Çorum İli Örneği, İlköğretim Müfettişlerinin İlkokul Öğretmenlerin Yapması Gereken Rehberliğin Yeterliği", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi
- Sarıçam, İlhami, Selvi, Hüseyin, Göksu, M. Zeki, 2010. "İlköğretim Okul Yöneticilerinin Eğitim Müfettişlerinden Beklentileri Nelerdir? ", **II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi**, Kütahya, ss.276-277
- Sarpkaya, Ruhi, 2004. "İlköğretim Denetmenlerinin Denetim Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlar", **Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 5, ss. 114-129

- Seferoğlu, Süleyman Sadi, 2004. "Öğretmen Yeterlikleri ve Mesleki Gelişim", **Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Yıl 5, Sayı 58, ss. 40-45
- Seferoğlu, Süleyman Sadi, 2001. "Sınıf Öğretmenlerini Kendi Mesleki Gelişimleriyle İlgili görüşleri, Beklentileri ve Önerileri", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 149, ss:12-18
- Sergiovanni, Thomas; Robert J. Starrat. 1979. **Supervision: Human Perspectives**, New York: McGraw-Hill Book Company
- Sergiovanni, Thomas J; Rubin, Louis, J.; Manolakes, Theodore, House, Ernest, R., 1975. **Professional Supervision for Professional Teachers**, Washington <http://eric.ed.gov/PDFS/ED104886.pdf> (Erişim Tarihi: 17.08.2010)
- Shuster, Albert., Wetzler, Wilson, 1958. **Leadership in Elementary School Administration And Supervision**, Boston: Houghton Mifflin Compony
- Su, Kamil, 1974. **Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Yeri ve Önemi**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Sullivan, C. Granade, 1980. **Clinical Supervision: A State of the Art Review**. <http://eric.ed.gov/PDFS/ED182822.pdf> (Erişim Tarihi: 17.08.2010)
- Şişman, Mehmet, 2002. **Öğretim Liderliği**, Ankara: Pegem Yayınları
- Taymaz, Haydar, 1981. **Hizmetiçi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara: Ankara Üniversitesin Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 94
- Taymaz, Haydar, 1982. **Teftiş**, Ankara: Ankara: Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 113
- Taymaz, Haydar, 1984. "Ders Denetimi", **Ankara Üniversitesi eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 17, Sayı: 1, ss: 10-19
- Taymaz, Haydar, 2005. **Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**, Ankara: Pegem Yayınlar

Tortop, Nuri, 1990. **Yönetim Biliminin Temel İlkeleri**, Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü

Tortop, Nuri, 1999. **Personel Geliştirme**, Ankara: Yargı Yayınları

Tostensen, Hannah de Soto, 1991. "The Importance of Twelve Dimensions of Effective Supervisory Practice Derived from Educational Literature as Perceived by Selected Superintendents", **ProQuest Dissertations and Theses**, Vol. 0514, p.265

Tyagi, Rajvir Singh, 2010. "School- Based Instructional Supervision and The Effective Professional Development Of Teachers", **Compare: A Journal of Comparative and International Education**, 40: 1, 111 - 125

Ünal, Işıl, 1989. "Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değişme Aracı Olarak Denetim", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 22, Sayı: 1, ss.443-458

Ünal, Ali, 1998. "İlköğretim Denetçilerinin Rehberlik Rolünü Gerçekleştirme Yaklaşımları (Konya İli Örneği)",Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi

Ünal, Semra, Ümmet, Durmuş, İnal, Ahmet, 2010. " İlköğretim Okullarında Yapılan Denetimlerde Müfettişlerin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi", **II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi**, Kütahya, ss.494-500

Ünal, Semra, Demirkol Zeki, Ümmet, Durmuş, 2010. "İlköğretim Müfettişlerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısı", **II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi**, Kütahya, ss.501-507

Yalçinkaya, Mustafa. 1993. " Klinik Teftiş Farklı Bir Model mi?", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 26, Sayı: 2, ss. 380-387

Yalçinkaya, Mustafa, 2002. "Yeni Öğretmen ve Teftiş", **Milli eğitim Dergisi**, Sayı: 153-154

Yalçinkaya, Mustafa, 2003. "İlköğretimde Yeni Denetim Esasları: MEB İlköğretim Müfettişlerin Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi Üzerine Bir İnceleme", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 160

Werner, İ.1993. **Liderlik Ve Yönetim**, (Çev. Vedat Üner) İstanbul: Rota Yayın

Westerman, Delores A.; Smith, Shirley A, 1993. " A Research – Based Model for the Clinical Supervision of the Student Teacher", <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED361282.pdf> (Erişim Tarihi: 06. 03. 2011)

EKLER

EK 1: Anket Uygulanacak Okul Adları ve İlçelere Göre Dağılımı (2010 – 2011)

İlçenin Adı	Okulun Adı
ATAKUM	Taflan İlköğretim Okulu
	Seyfi Demirsoy İlköğretim Okulu
	Mimar Sinan İlköğretim Okulu
	Denizevleri İlköğretim Okulu
	Orhan Gencebay İlköğretim Okulu
	Bayındır İlköğretim Okulu
	Adnan Kahveci İlköğretim Okulu
	Şehit Onbaşı Yücel Ünsal İlköğretim Okulu
	Şehit Yüzbaşı Tunç Fidaner İlköğretim Okulu
	Atakent İlköğretim Okulu
	Çatalçam İlköğretim Okulu
	Kurupelit İlköğretim Okulu
	Taflan Yalı İlköğretim Okulu
	Balaç İlköğretim Okulu
	Milli Eğitim Vakfı İlköğretim Okulu
	Sarayköy İlköğretim Okulu
	Kamalı İlköğretim Okulu
	Polis Abla İlköğretim Okulu
	Özören Şehit Metin Arslantürk İlköğretim Okulu
	CANİK
Başalan Cumhuriyet İlköğretim Okulu	
Başkonak İlköğretim Okulu	
Demirci İlköğretim Okulu	
Gölalan İlköğretim Okulu	
Hacınaipli İlköğretim Okulu	
Gökçepınar İlköğretim Okulu	
Toptepe İlköğretim Okulu	
Fatih İlköğretim Okulu	
Kocatepe İlköğretim Okulu	
100. Yıl İlköğretim Okulu	
Hasköy İlköğretim Okulu	
Dereler İlköğretim Okulu	
Tuzaklı İlköğretim Okulu	
İnönü İlköğretim Okulu	
Emrullah Efendi İlköğretim Okulu	
Fatih Temiz İlköğretim Okulu	

İLKADIM	
	Gazi İlköğretim Okulu
	Belediye İlköğretim Okulu
	Gülsüm Sami Kefeli İlköğretim Okulu
	23 Nisan İlköğretim Okulu
	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu
	İlyasköy Türkîş İlköğretim Okulu
	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu
	İlkadım İlköğretim Okulu
	Atatürk İlköğretim Okulu
	30 Ağustos İlköğretim Okulu
	Alparslan İlköğretim Okulu
	Kazım Özdemir İlköğretim Okulu
	Kubilay İlköğretim Okulu
	Yunus Emre İlköğretim Okulu
	Çatkaya İlköğretim Okulu
	Gazi Paşa İlköğretim Okulu
	Derecik İlköğretim Okulu
	Necati Bey İlköğretim Okulu
	Ticaret ve Sanayi Odası İlköğretim Okulu
	Adnan Ölmez İlköğretim Ok
	Bozkurt İlköğretim Okulu
	Abdullah Paşa İlköğretim Okulu
	Çatalarmut İlköğretim Okulu
	Toybelen İlköğretim Okulu
	Derebahçe İlköğretim Okulu
	50. yıl İlköğretim Okulu
	Kalkancı İlköğretim Okulu
	İstiklal İlköğretim Okulu
	Yeşilyurt Demir Çelik İlköğretim Okulu
	Kazım paşa İlköğretim kulu
	Karadeniz İlköğretim Okulu
	Sakarya İlköğretim Okulu
	Subaşı İlköğretim Okulu
	Şehit Cengiz Topel İlköğretim Okulu
	75. yıl İlköğretim Okulu
	Mehmetçik İlköğretim Okulu
	Kışla Yaşardoğu İlköğretim Okulu
	Kazım Orbay İlköğretim Okulu
	Muzaffer Barışyurt İlköğretim Okulu
	Arıburnu İlköğretim Okulu

EK 2: İLKÖĞRETİM OKUL YÖNETİCİLERİ VE ÖĞRETMENLERE VERİLEN ANKET FORMU

“İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri” Yüksek Lisans Tezi Anket Soruları

Sayın İlköğretim Okul Yöneticileri ve Öğretmenler,

Bu anket “İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri” başlıklı araştırmaya sizlerin görüşlerini alarak eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır I.Bölümde anketi cevaplayacaklara ait kişisel bilgiler; II. Bölümde ise eğitim müfettişlerinin “rehberlik ve mesleki yardım” konularında yaptıkları yardımlara ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Ankete verilecek cevaplar araştırmaya veri oluşturmak için kullanılacaktır. Dolayısıyla ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Anket formunu doldurarak araştırmaya yapacağınız yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Hande KÖROĞLU

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftiş
Planlaması ve Ekonomisi
Tezli Yüksek Lisans
Öğrencisi

ANKET FORMU

BÖLÜM I		Kişisel Bilgiler			
Cinsiyetiniz	Kadın	<input type="checkbox"/>	Erkek	<input type="checkbox"/>	
Göreviniz	Yönetici	<input type="checkbox"/>	Öğretmen	<input type="checkbox"/>	
Branşınız	Sınıf Öğretmeni	<input type="checkbox"/>	Branş Öğretmeni	<input type="checkbox"/>	
Mesleki Kıdeminiz	5 yıldan az	<input type="checkbox"/>	Yöneticilikteki Kıdeminiz	5 yıldan az	<input type="checkbox"/>
	6 – 10 yıl	<input type="checkbox"/>		6 – 10 yıl	<input type="checkbox"/>
	11 – 15 yıl	<input type="checkbox"/>		11 – 15 yıl	<input type="checkbox"/>
	16 – 20 yıl	<input type="checkbox"/>		16 – 20 yıl	<input type="checkbox"/>
	20 yıl ve üzeri	<input type="checkbox"/>		20 yıl ve üzeri	<input type="checkbox"/>

Bölüm II	
Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtırma derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.	
Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz	Ölçek 1. Hiçbir zaman 2. Çok nadir 3. Bazen 4. Çoğunlukla 5. Her zaman

	1	2	3	4	5	
<u>1</u> Öğretmenlere mesleki amaçlarını gerçekleştirmeleri doğrultusunda destek olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>1</u>
<u>2</u> Öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olmasını sağlar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>2</u>
<u>3</u> Öğretmenlere performanslarını nasıl geliştirecekleri konusunda yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>3</u>
<u>4</u> Öğretmenlerin güçlü yanlarını tespit ederek bu özelliklerinin geliştirilmesinde rehberlik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>4</u>
<u>5</u> Öğretmenlerin başarılarının düşük olduğu durumlarda nelerin yapılabileceğine dair yol gösterir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>5</u>
<u>6</u> Öğretmenlerin gelişimi adına birbirleriyle bilgi ve becerilerini paylaşmaları konusunda destek olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>6</u>
<u>7</u> Öğretmenleri gelişimlerini destekleyici seminer, toplantı, konferans ve mesleki çalışmalarına katılmalarını teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>7</u>
<u>8</u> Hizmetiçi eğitime katılmaları konusunda teşvik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>8</u>

<u>9</u>	Öğretmenlere mesleki yükselme olanakları hakkında bilgi verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>9</u>
<u>10</u>	Öğretmenlere mesleki yaşamında karşılaştığı sorunların çözümünde yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>10</u>
<u>11</u>	Mesleki yayınlara ilgi duyulmasına yardımcı olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>11</u>
<u>12</u>	Mesleki gelişimle ilgili yayınları tanıtır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>12</u>
<u>13</u>	Kişisel gelişimle ilgili yayınları tanıtır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>13</u>
<u>14</u>	Farklı düşüncelere sahip öğretmenler arasında ekip çalışması yapılmasına destek olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>14</u>
<u>15</u>	Kurum içinde öğretmenleri birlikte çalışma konusunda motive eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>15</u>
<u>16</u>	Öğretmenlere mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>16</u>
<u>17</u>	Eğitim- öğretim sürecinin iyileştirilmesi çabasında kişisel olarak aktif rol alır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>17</u>
<u>18</u>	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma konusunda öğretmene destek olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>18</u>
<u>19</u>	Öğretmen öğrenci arasında iletişimin kurulmasına rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>19</u>
<u>20</u>	Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak ortamın konusunda rehberlik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>20</u>
<u>21</u>	Eğitim- öğretim araç gereçlerinin etkili kullanılmasında rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>21</u>
<u>22</u>	Materyal geliştirme konusunda öğretmene rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>22</u>
<u>23</u>	Öğrencilerin bireysel farklarına uygun öğrenme fırsatlarının nasıl oluşturulacağı konusunda öğretmene rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>23</u>
<u>24</u>	Öğretmenin ders konularını yaşamla ilişkilendirmesi konusunda rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>24</u>
<u>25</u>	Okulda uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencinin seviyesine göre geliştirilmesinde öğretmene rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>25</u>
<u>26</u>	Örnek ders işleyerek öğretmene sınıf yönetimi konusunda rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>26</u>
<u>27</u>	Öğretim etkinliklerinde teknolojinin kullanılmasında öğretmene rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>27</u>
<u>28</u>	Öğretmene sınıfında gerekli etkinlik köşesi oluşturmasında rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>28</u>
<u>29</u>	Özel öğretimi gerektiren öğrencilerle ilgili etkinlikleri düzenleme konusunda rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>29</u>
<u>30</u>	Sınıf yönetiminde zamanın etkili kullanımı konusunda önerilerde bulunur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>30</u>
<u>31</u>	Sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi konusunda rehberlik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>31</u>
<u>32</u>	Okul – aile ilişkilerinin geliştirilmesinin önemini vurgular.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>32</u>
<u>33</u>	Çevre ile yakın ilişkilerin kurulması konusunda bilgi verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>33</u>
<u>34</u>	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kazanılan yeni bilgi ve becerileri okul ve çevre ortamında uygulamalarında destek olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>34</u>
<u>35</u>	Sosyal etkinlikler düzenleyerek okulun tanıtılmasında öğretmene rehber olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>35</u>
<u>36</u>	Denetimin amacı hakkında öğretmene bilgi verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>36</u>
<u>37</u>	Denetim süreci hakkında öğretmene bilgi verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>37</u>
<u>38</u>	Değerlendirme yaparken nelere dikkat edileceği konusunda bilgi verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>38</u>
<u>39</u>	Değerlendirme sonucu hakkında öğretmene bilgi verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>39</u>

<u>40</u>	Gözlemeden önce gözlemin amacı hakkında öğretmenle görüşür.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>40</u>
<u>41</u>	Ders programlarında yapılan değişiklikler hakkında bilgi verir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>41</u>
<u>42</u>	Eğitim- öğretimle ilgili mevzuatın izlenmesi konusunda rehberlik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>42</u>
<u>43</u>	Öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları konusunda destekler.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>43</u>
<u>44</u>	Öğretmene okuttuğu sınıf ve dersle ilgili defter, dosya ve kayıtların nasıl tutulacağı konusunda rehberlik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>44</u>
<u>45</u>	Öğretmenlere, yöneticinin verdiği kararları uygulaması konusunda destek olur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>45</u>
<u>46</u>	Okul olanaklarının (kütüphane, laboratuvar...) etkili şekilde kullanılmasında rehberlik eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>46</u>

Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz...

EK 3: EĞİTİM MÜFETTİŞLERİNE VERİLEN ANKET FORMU

“İlköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri” Yüksek Lisans Tezi Anket Soruları

Sayın Eğitim Müfettişi,

Bu anket “İlköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri” başlıklı araştırmaya sizlerin görüşlerini alarak eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır I.Bölümde anketi cevaplayacaklara ait kişisel bilgiler; II. Bölümde ise eğitim müfettişlerinin “rehberlik ve mesleki yardım” konularında yaptıkları yardımlara ilişkin ifadeler yer almaktadır.

Ankete verilecek cevaplar araştırmaya veri oluşturmak için kullanılacaktır. Dolayısıyla ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur.

Anket formunu doldurarak araştırmaya yapacağınız yardım ve katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Hande KÖROĞLU

Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Teftişi
Planlaması ve Ekonomisi
Tezli Yüksek Lisans
Öğrencisi

ANKET FORMU

BÖLÜM I		Kişisel Bilgiler			
Cinsiyetiniz	Kadın	<input type="checkbox"/>	Erkek	<input type="checkbox"/>	
Göreviniz	Eğitim müfettişi	<input type="checkbox"/>	Yönetici	<input type="checkbox"/>	Öğretmen <input type="checkbox"/>
Branşınız	Sınıf Öğretmeni	<input type="checkbox"/>	Branş Öğretmeni	<input type="checkbox"/>	
Mesleki Kıdeminiz	5 yıldan az	<input type="checkbox"/>	Eğitim Müfettişliği	5 yıldan az	<input type="checkbox"/>
	6 – 10 yıl	<input type="checkbox"/>	Kıdeminiz	6 – 10 yıl	<input type="checkbox"/>
	11 – 15 yıl	<input type="checkbox"/>		11 – 15 yıl	<input type="checkbox"/>
	16 – 20 yıl	<input type="checkbox"/>		16 – 20 yıl	<input type="checkbox"/>
	20 yıl ve üzeri	<input type="checkbox"/>		20 yıl ve üzeri	<input type="checkbox"/>

Bölüm II	
<p>Açıklama: Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadeleri dikkatle okuyarak, her ifadenin sizin durumunuzu yansıtmaya derecesini karşısındaki seçeneklerden uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Sizden, her ifadeyi (maddeyi) cevaplarken sizin duygu ve düşüncelerinizi (durumunuzu) yansıtmaya özen göstermeniz beklenmektedir. Burada önemli olan sizin görüşlerinizdir. Yapacağınız işaretlemelerde göstereceğiniz samimiyet ölçme aracının başarısını yükseltecektir.</p>	
Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katılıp katılmadığınızı, karşısındaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin altına çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz	Ölçek
	1. Hiçbir zaman 2. Çok nadir 3. Bazen 4. Çoğunlukla 5. Her zaman

<u>1</u> Öğretmenlere mesleki amaçlarını gerçekleştirmeleri doğrultusunda destek olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>1</u>
<u>2</u> Öğretmenlerin eğitim alanındaki gelişmelerden haberdar olmasını sağlarım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>2</u>
<u>3</u> Öğretmenlere performanslarını nasıl geliştirecekleri konusunda yardımcı olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>3</u>
<u>4</u> Öğretmenlerin güçlü yanlarını tespit ederek bu özelliklerinin geliştirilmesinde rehberlik ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>4</u>
<u>5</u> Öğretmenlerin başarılarının düşük olduğu durumlarda nelerin yapılabileceğine dair yol gösteririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>5</u>
<u>6</u> Öğretmenlerin gelişimi adına birbirleriyle bilgi ve becerilerini paylaşmaları konusunda destek olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>6</u>
<u>7</u> Öğretmenleri gelişimlerini destekleyici seminer, toplantı, konferans ve mesleki çalışmalara katılmalarını teşvik ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>7</u>
<u>8</u> Hizmetiçi eğitime katılmaları konusunda teşvik ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>8</u>

<u>9</u>	Öğretmenlere mesleki yükselme olanakları hakkında bilgi veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>9</u>
<u>10</u>	Öğretmenlere mesleki yaşamında karşılaştığı sorunların çözümünde yardımcı olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>10</u>
<u>11</u>	Mesleki yayınlara ilgi duyulmasına yardımcı olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>11</u>
<u>12</u>	Mesleki gelişimle ilgili yayınları tanıtırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>12</u>
<u>13</u>	Kişisel gelişimle ilgili yayınları tanıtırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>13</u>
<u>14</u>	Farklı düşüncelere sahip öğretmenler arasında ekip çalışması yapılmasına destek olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>14</u>
<u>15</u>	Kurum içinde öğretmenleri birlikte çalışma konusunda motive ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>15</u>
<u>16</u>	Öğretmenlere mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>16</u>
<u>17</u>	Eğitim- öğretim sürecinin iyileştirilmesi çabasında kişisel olarak aktif rol alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>17</u>
<u>18</u>	Öğrencilerin bireysel farklılıklarını tanıma konusunda öğretmene destek olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>18</u>
<u>19</u>	Öğretmen öğrenci arasında iletişimin kurulmasına rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>19</u>
<u>20</u>	Öğrencilerin öğrenme etkinliklerine aktif katılımını sağlayacak ortamın konusunda rehberlik ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>20</u>
<u>21</u>	Eğitim- öğretim araç gereçlerinin etkili kullanılmasında rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>21</u>
<u>22</u>	Materyal geliştirme konusunda öğretmene rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>22</u>
<u>23</u>	Öğrencilerin bireysel farklarına uygun öğrenme fırsatlarının nasıl oluşturulacağı konusunda öğretmene rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>23</u>
<u>24</u>	Öğretmenin ders konularını yaşamla ilişkilendirmesi konusunda rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>24</u>
<u>25</u>	Okulda uygulanan yöntem ve tekniklerin öğrencinin seviyesine göre geliştirilmesinde öğretmene rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>25</u>
<u>26</u>	Örnek ders işleyerek öğretmene sınıf yönetimi konusunda rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>26</u>
<u>27</u>	Öğretim etkinliklerinde teknolojinin kullanılmasında öğretmene rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>27</u>
<u>28</u>	Öğretmene sınıfında gerekli etkinlik köşesi oluşturmasında rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>28</u>
<u>29</u>	Özel öğretimi gerektiren öğrencilerle ilgili etkinlikleri düzenleme konusunda rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>29</u>
<u>30</u>	Sınıf yönetiminde zamanın etkili kullanımını konusunda önerilerde bulunurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>30</u>
<u>31</u>	Sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi konusunda rehberlik ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>31</u>
<u>32</u>	Okul – aile ilişkilerinin geliştirilmesinin önemini vurgularım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>32</u>
<u>33</u>	Çevre ile yakın ilişkilerin kurulması konusunda bilgi veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>33</u>
<u>34</u>	Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde kazanılan yeni bilgi ve becerileri okul ve çevre Ortamında uygulamalarında destek olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>34</u>
<u>35</u>	Sosyal etkinlikler düzenleyerek okulun tanıtılmasında öğretmene rehber olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>35</u>
<u>36</u>	Denetimin amacı hakkında öğretmene bilgi veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>36</u>
<u>37</u>	Denetim süreci hakkında öğretmene bilgi veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>37</u>
<u>38</u>	Değerlendirme yaparken nelere dikkat edileceği konusunda bilgi veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>38</u>

<u>39</u>	Değerlendirme sonucu hakkında öğretmene bilgi veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>39</u>
<u>40</u>	Gözlemden önce gözlemin amacı hakkında öğretmenle görüşürüm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>40</u>
<u>41</u>	Ders programlarında yapılan değişiklikler hakkında bilgi veririm.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>41</u>
<u>42</u>	Eğitim- öğretimle ilgili mevzuatın izlenmesi konusunda rehberlik ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>42</u>
<u>43</u>	Öğretmenlerin karar alma sürecine katılmaları konusunda desteklerim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>43</u>
<u>44</u>	Öğretmene okuttuğu sınıf ve dersle ilgili defter, dosya ve kayıtların nasıl tutulacağı konusunda rehberlik ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>44</u>
<u>45</u>	Öğretmenlere, yöneticinin verdiği kararları uygulaması konusunda destek olurum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>45</u>
<u>46</u>	Okul olanaklarının (kütüphane, laboratuvar...) etkili şekilde kullanılmasında rehberlik ederim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<u>46</u>

Yardımlarınız ve katkılarınız için teşekkür ederiz...