

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİMDE TEFTİŞ UYGULAMALARINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Görkem OYNAR

İzmir

2014

T.C
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

İLKÖĞRETİMDE TEFTİŞ UYGULAMALARINA
İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Görkem OYNAR

Danışman

Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU

İzmir

2014

YEMİN METNİ

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*İlköğretimde Teftiş Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*” adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

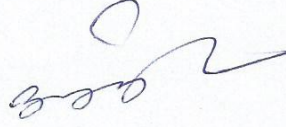
01.07.2014

Görkem OYNAR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

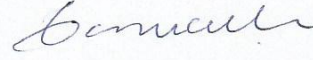
Başkan : Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU



Üye : Doç. Dr. İdris ŞAHİN



Üye : Yrd. Doç. Dr. Banu ÇULHA ÖZBAŞ



Onay

Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

...../...../2014



Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Enstitü Müdürü

T.C
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

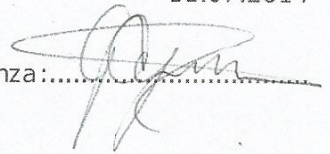
Referans No	10043561
Yazar Adı / Soyadı	GÖRKEM OYNAR
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 31256112506
Telefon	5548412467
E-Posta	gorkemoynar@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlköğretimde Teftiş Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri
Tezin Tercümesi	Teachers' Views on Practices of Inspection in Elementary Schools
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Bölüm	Eğitim Bilimleri Bölümü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Denetimi ve Yönetimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2014
Sayfa	165
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. KADİR BEYCİOĞLU 53068763424
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	36 ay süre ile kısıtlı

Tezimin, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine izin veriyorum. Ancak internet üzerinden tam metin açık erişime sunulmasının 11.07.2017 tarihine kadar ertelenmesini talep ediyorum. Bu tarihten sonra tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi tarafından internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

NOT: Erteleme süresi formun imzalandığı tarihten itibaren en fazla 3 (üç) yıldır.

11.07.2014

İmza:.....



ÖNSÖZ

Eğitim, her yönden çağdaş ve gelişmiş bir toplum yaratma yolunda insana yapılan bir yatırımdır. Ülke ulaşmak istediği hedefleri gerçekleştirmek için vatandaşını bu doğrultuda eğitir. Kısacası eğitim insana yapılan, ciddi, uzun vadeli ve pahalı bir yatırımdır. Bu ciddi yatırım her daim büyük bir titizlikle ele alınmalı ve izlenmelidir. Eğitimin alt sistemi olan eğitim denetimi tam bu noktada devreye girmektedir.

Eğitimin denetimiyle verilen var olan durumunu belirlenir; başarımlar, eksikler ve hataları göz önüne konarak değerlendirme yapılır. Değerlendirmedeki amaç, hedeflere yönelik geliştirmeyi sağlamaktır. Bu araştırmanın amacı eğitim – öğretimin ilk basamağını oluşturan ilköğretimde yapılan teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ve beklentilerini ortaya koyarak denetimin etkililiğini artıracak öneriler sunmaktır.

Öncelikle bu çalışma süresince bana değerli fikirleriyle yol gösteren saygıdeğer hocam Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU'na ve beni yetiştiren tüm hocalarıma en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca bana çalışmalarımda yardımcı olan Balıkesir'de çalışan mesai arkadaşlarıma, çalışmam boyunca maddi ve manevi desteğini hissettiğim anneme, babama ve yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen, bu çalışma boyunca hep yanımda destekçim olan çok değerli eşim Ezgi'ye en içten sevgilerimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Görkem OYNAR

İzmir, 2014

İÇİNDEKİLER

Sayfa

Yemin Metni.....	i
Değerlendirme Kurulu Üyeleri.....	ii
Yüksek Öğretim Kurulu Dokümantasyon Merkezi Tez Veri Formu	iii
Önsöz.....	iv
İçindekiler.....	v
Türkçe Özet.....	xiv
İngilizce Özet (Abstract).....	xv
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	5
1.3 Araştırmanın Önemi.....	5
1.4 Problem Cümlesi.....	6
1.5 Alt Problemler.....	6
1.6 Sayıtlılar.....	7
1.7 Sınırlılıklar.....	7
1.8 Tanımlar.....	7
2. İLGİLİ YAYIN ve ARAŞTIRMALAR.....	9
2.1. DENETİM.....	9
2.1.1 Deneti Kavramı.....	9
2.1.2 Eğitim Denetimi Kavramı.....	11
2.1.3 Eğitim Denetiminin Amacı ve Önemi.....	12
2.1.4 Denetim İlkeleri.....	15
2.1.5 Denetim Süreçleri.....	17
2.1.6 Denetim Öğeleri.....	18
2.1.6.1 Durum Saptama.....	18
2.1.6.2 Değerlendirme.....	18
2.1.6.3 Düzeltme Geliştirme.....	19
2.1.7 Denetim Türleri.....	20

2.1.7.1 Kurum Denetimi.....	21
2.1.7.2 Ders Denetimi.....	22
2.1.7.3 Ders Denetiminin Amaçları.....	24
2.1.8 Denetim Modelleri.....	25
2.1.8.1 Bilimsel Denetim.....	25
2.1.8.2 Sanatsal Denetim.....	27
2.1.8.3 Öğretimsel Denetim.....	29
2.1.8.4 Klinik Denetim.....	31
2.1.8.4.1 Klinik Denetimin Amaçları.....	32
2.1.8.4.2 Klinik Denetimin Aşamaları.....	33
2.1.8.5 Gelişimsel Denetim.....	33
2.1.8.6 Farklılaştırılmış Denetim.....	35
2.2 TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE REHBERLİK VE DENETİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	36
2.2.1 İmparatorluk Döneminde Denetim.....	36
2.2.2 Cumhuriyet Döneminde Denetim.....	38
2.3 TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİMİN YASAL DAYANAKLARI.....	41
2.4 MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI DENETİM ALT SİSTEMİ ÖRGÜT YAPISI.....	42
2.4.1 Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.....	42
2.4.2 Maarif Müfettişleri Başkanlığı.....	44
2.5 EĞİTİM DENETÇİSİ (EĞİTİM MÜFETTİŞİ)	45
2.5.1 Eğitim Denetçisinin Özellikleri.....	45
2.5.1.1 Müfettişlerde Bulunması Gereken Liderlik Özellikleri.....	46
2.5.1.2 Müfettişte Aranılan Kişisel Nitelikler.....	48
2.5.1.3 Müfettişte Aranılan Mesleki Nitelikler.....	49
2.5.2 Müfettiş Rol ve Yeterlikleri.....	50
2.5.2.1 Müfettişin Yeterlikleri.....	50
2.5.2.2 Müfettiş Roller.....	51
2.5.2.2.1 Liderlik Rolü.....	51
2.5.2.2.2 Yöneticilik Rolü.....	52

2.5.2.2.3 Rehberlik ve Yardım Rolü.....	52
2.5.2.2.4 Eğitcilik Rolü.....	53
2.5.2.2.5 Araştırma Uzmanlığı Rolü.....	53
2.5.2.2.6 Soruşturma Rolü.....	54
2.6 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	55
2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar.....	55
2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar.....	61
3. YÖNTEM.....	66
3.1. Araştırmanın Modeli.....	66
3.1.1. Nicel Boyut.....	67
3.1.2. Nitel Boyut.....	67
3.2. Evren.....	68
3.3. Örneklem.....	71
3.3.1. Nicel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri.....	71
3.3.2. Nitel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri.....	73
3.4. Verilerin Toplanması.....	75
3.4.1 Nicel Verilerin Toplanması.....	75
3.4.2 Nitel Verilerin Toplanması.....	76
3.5 Veri Toplama Aracı.....	76
3.5.1. Nicel Boyut.....	76
3.5.2 Nitel Boyut.....	81
3.6. Verilerin Analizi.....	82
3.6.1. Nicel Boyut.....	82
3.6.2 Nitel Boyut.....	83
4. BULGULAR VE YORUM.....	84
4.1. Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi.....	84
4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	97

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	104
4.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	112
4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	119
4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum.....	130
5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	139
5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar.....	139
5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	140
5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	141
5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	142
5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	143
5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	144
5.2. Öneriler.....	146
KAYNAKÇA.....	147
EKLER.....	157
1. Araştırma İzni	158
2. Denetim Uygulamaları Değerlendirme Anketi.....	159
3. Nitel Görüşme Formu.....	163
4. Okul Listesi ve Öğretmen Sayıları.....	165

ÇİZELGE LİSTESİ

1. Evreni Oluşturana İlköğretim Okulu Öğretmen Sayısı.....	69
2. Evrende Bulunan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	69
3. Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 ve %99 Kesinlik Düzeyi (Tolerans Gösterebilir Hata için Gerekli	

Örneklem Büyüklükleri)	69
4. Örneklem Büyüklüğü Belirleme.....	70
5. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	71
6. Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımları.....	72
7. Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları.....	72
8. Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımları.....	73
9. Katılımcıların Geçirdikleri Denetim Sayısına Göre Dağılımları.....	73
10. Nitel Görüşmelerde Katılımcılarının Cinsiyete Göre Dağılımları.....	74
11. Nitel Görüşmelerde Katılımcılarının Branşlarına Göre Dağılımları.....	75
12. Nitel Görüşmelerde Katılımcıların Kıdemlere Göre Dağılımları.....	75
13. “Denetimin Mevcut Durumuna İlişkin İfadeler” Bölümü için Yapılan Faktör Analizi.....	78
14. “Denetim Süreci Beklentilerine İlişkin İfadeler” Bölümü için Yapılan Faktör Analizi.....	80
15. Ankete Ait Puan Aralıkları.....	82

TABLO LİSTESİ

1. Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algılar Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	85
2. Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algılar Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	87
3. Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algılar Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	90
4. Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentiler Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	92

5. Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine Dair Beklentiler Boyutunda Yer Alan ğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	95
6. Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)	97
7. Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t -Testi Sonuçları)	99
8. Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)	100
9. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)	101
10. Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)	103
11. Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Branş Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)	104
12. Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Branş Değişkenine Göre Analizi (t -Testi Sonuçları)	106
13. Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Branş Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)	107
14. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)	109

15. Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)	111
16. Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	113
17. Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	114
18. Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	115
19. Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizinde Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Sonuçları	116
20. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	116
21. Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	117
22. Öğretmenlerin Denetim Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizinde Farklılığında Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Sonuçları	118
23. Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	119

24. Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	120
25. Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine İlişkin Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizinde Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Sonuçları	121
26. Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	123
27. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	125
28. Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	127
29. Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Mesleki kıdem Değişkenine Göre Analizinde Farklılaşmanın Hangi Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Sonuçları	128
30. Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	130
31. Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	132
32. Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizinde Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Sonuçları	132

33. Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Geçirilen denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	134
34. Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi (AnovaTesti Sonuçları)	135
35. Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)	137

şEKİL LİSTESİ

1. Denetim Döngüsü	20
2. Rehberlik ve Denetim Kurulu Teşkilat şeması	43
3. Eğitim Denetçilerinin Rollerı	55

ÖZET

Bu çalışma, ilköğretimde yapılan teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen algı ve beklentilerini ortaya çıkararak denetimin etkililiğini artıracak önerileri sunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışma, uygulanan ölçekten elde edilen nicel verilerden sonra, odak grup görüşmesi tekniği ile elde edilen nitel verilerle tamamlanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Balıkesir il merkezinde bulunan 35 ilk ve ortaokulda görev yapmakta olan 1289 öğretmen oluşturmaktadır.

Verilerin analizi 375 veri toplama aracı ile gerçekleştirilmiştir. Nitel boyutta, cinsiyetlerine, branşlarına ve mesleki kıdemlerine göre belirlenen 30 öğretmenden oluşan altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Veri toplamada, 2010 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı (EARGED) tarafından geliştirilen “İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi anketi (öğretmen anketi)” kullanılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda anketteki sorular 5 alt boyutta toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmelerinde, katılımcılara araştırma ölçme aracından dönüştürülerek oluşturulan 5 soru ve sonda sorular yöneltilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, *t*-testi, ve tek yönlü varyans analizi testleri yapılmıştır. Nitel boyutta ise görüşmelerde kaydedilen yazılı metinler deşifre edilmiş ve metinler üzerinde kodlama çalışması yapılmıştır.

Katılımcıların ilköğretimde yapılan rehberlik uygulamalarına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması 2,46 (Nadiren), müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algıları ortalaması 3,21 (Bazen) , teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin algılarının ortalaması 2,78 (Bazen), teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin ortalaması 4,47 (Tamamen) ve teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentilerinin ortalaması ise 3,66 (Oldukça) olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da destekleyici bulunmuştur.

ABSTRACT

This study aimed to reveal teachers' perceptions and expectations on supervision in primary schools and to make suggestions for better supervision processes.

In this study both quantitative and qualitative methods were used. The study was completed the qualitative data gathered by focus group interview after getting the quantitative data gathered by survey technique. The population of the study comprised 1289 teachers who work in 35 elementary schools in Balıkesir province central district in 2012-2013.

Total number of surveys which was returned to the researcher was 375. In qualitative dimension, there were five semi-structured focus group with 30 participants chosen according to their sexes and branches.

In data gathering, *Assessment of Supervision Practices in Primary Schools Questionnaire (for teachers)*, which was developed by The Department of Research and Development for Education was used. Factor analysis carried out and the questionnaire was separated into 5 sub-dimensions. In half structured focus group interviews, participants were asked five main questions and probing questions that had been obtained from questionnaire.

To analyze data, mean, standart deviation, frequency, *t*-test and one way ANOVA were used. For qualitative analysis, written texts were transcribed. Then, the transcribed texts were coded.

Arithmetic means which was measured was found 2,47 (Rarely) level for perceptions of counselling practises, 3,21 (Sometimes) level for perceptions of supervisors' communicative and professional skills, 2.78 (Sometimes) level for perceptions of observation and assessment process in supervision, 4,47 (Totally agree) level for expectations of supervisonal practises in general and finally 3,66 (Quite agree) level for cooperation in supervisonal processes.

In view of the findings of research, the quantative results was found supportive by the qualitative results.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Örgüt insanın işbirliği gereksiniminden doğar. İnsanlar bireysel güçlerini aşan amaçlarını gerçekleştirmek için işbirliği yaparlar çünkü ortak bir amacı gerçekleştirmek için birden fazla güç ve eylemin bir araya gelmesi gerekir (Aydın, 1994).

Örgüt, bir insanın yapacağından daha çok iş olduğu için oluşmuştur. İnsanların bir araya gelmesinin nedeni de karşılıklı yardımlaşmayı, paylaşmayı, elbirliği yapmayı gereksinmelerindendir. Böylece insanlar arası etkileşimin olmadığı bir örgütü düşünmek olanaksızdır (Başaran, 1982).

Örgütün insan ögesinden sonra diğer bir temel ögesi ise ortak amaçtır. Çok açıktır ki belirlenmiş bir ortak amaç olmadan, bireyler arası işbirliği söz konusu değildir. Bireylerden beklenenlerin neler olduğu, ancak ortak bir amaç belirlendikten sonra saptanabilir. Ortak amacın gerçekleştirilmesi öncelikle bu amacın gerçekleştirilebilir nitelikte olmasına, bu amacı gerçekleştirme durumunda olan bireyler tarafından doğru olarak anlaşılmasına, bu amacın gerçekleştirilebilir nitelikte olduğuna içten inanmalarına bağlıdır.

Bir sistem olan örgütlerde, örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için onu oluşturan alt sistemlerin düzenli bir ilişki ve etkileşim içinde bulunmaları gerekmektedir (Kaya, 1991).

Örgütün amaçlarına ulaşma başarısı, bir bakıma kaynakları kullanabilme derecesine bağlıdır. Bu nedenle, kurum çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumunun belirlenmesi zorunludur (Taymaz, 1995). Denetim yapılan uygulamaların amaçları

gerçekleştirmesini güvenceye almak için gereklidir. Örgütün planlarına uygun olarak yapılan çalışmaların, planların istediği doğrultudan sapıp saptadığını denetim işlevi ortaya çıkartır (Başaran, 1982, s. 31). Örgütte var olan her türlü kaynağın (insan, para, araç, gereç, program, para...) amaca uygun şekilde kullanıldığına ve amaca yönelik ilişkin dönütü, denetim alt sistemi sağlamaktadır.

Denetim alt sistemi sayesinde örgütün her birimi titizlik içinde izlenir, varsa amaçlardan sapma belirlenir, düzenlenir ve hataların yinelenmesi engellenmeye ve daha sağlıklı bir işleyişi yönlendirilmeye çalışılır. Bütün bunların yapılabilmesi etkili ve işlevsel bir denetim sistemine ihtiyaç vardır. Etkili bir denetimden örgüt amaçlarından büyük saptamalar başlamadan ve büyük kayıplar vermeden bunların belirlenmesi ve gerekli düzeltmeleri yapması beklenir.

Denetim sonuçları ile beslenemeyen işletmeler ve kurumlar; yanlışlarını düzeltmede, noksanlarını bilip tamamlamada, problemlerin farkına varıp çözmede, ihtiyaçlarını öğrenip telafi etmede rastlantılara bağlı kalırlar. Denetim, bunları rastlantı olmaktan çıkarır, sistemli ve planlı hale getirir (Renkler, 2005, s.14).

Eğitim alt sisteminin, devlet sisteminin varlığının sürdürülmesinde stratejik bir önleme sahip olduğu söylenebilir. Eğitimin alt sistemleri ise, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayan, birer araç konumundadır. Bu nedenle eğitim alt sistemleri, kendi amaçlarının gerçekleşmesi yönünde eylemlerde bulunarak eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunurlar (Gökçe, 1994). Eğitim sistemi için hayati bir önem taşıyan denetim sistemi, yapısal sorunları çözümlenebildiği ve bu sorunları en aza indirgenebildiği ölçüde etkili ve verimli olabilir (Kayıkçı, 2005).

Eğitim sisteminin etkililiği, denetim aracılığı ile belirlenir. Denetim aynı zamanda yönetimin kendisi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayarak eksikliklerin ortaya çıkarılmasında, düzeltilmesi ve geliştirilmesinde yönetime yardımcı olur (Yalçınkaya, 1990).

Denetim, sistem amaçlarının gerçekleştirilmesinde en üst düzeyde verim elde etme yönünde çağdaş, demokratik ve insancıl bir yöntem hizmeti, örgütsel etkililiğin sağlanmasına ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesine hizmet eden bir amaç gerçekleştirme yöntemi ve yönetim sürecidir. Bu bakımdan denetim, eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde, çıktıların değerlendirilmesinde önemli bir paya sahiptir (Gökçe, 1994).

Eğitim sisteminin etkililiğinin belirlenmesi için çağdaş bir denetim alt sistemine ihtiyaç vardır. Denetim bir alt sistem olarak düşünüldüğünde denetimin tanımının ait olduğu sistemin amaçları bakımından yapılması gerekmektedir. Çünkü sistemin amaçları bir bakıma denetim alt sisteminin değerlendirme ölçütlerini oluşturmaktadır. Her sosyal sistemde olduğu gibi eğitim sistemi de kabul ettiği yapısı ve takip ettiği felsefesi açısından çeşitlilik göstermektedir. Bu çeşitlilik aynı şekilde denetimin tanımını da etkilemektedir (Bilir, 1992, s.171). Denetime ilişkin çeşitli tanımlar, denetimin daha çok farklı yönlerine ağırlık verilerek yapılmıştır.

Denetim; Kurumda çalışan personelin görevlerini yapma şekillerini gözlemek, hataları ve eksiklikleri ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, sorunları çözmek, yenilikleri tanıtmak, yöntemleri geliştirmelerini sağlamaktır. Denetim, bir müfettişin yönetici, lider, rehber, öğretici ve araştırmacı olarak görev yapmasını zorunlu kılar (Taymaz, 2002, s.34).

Eğitim örgütlerinin etkililiğini sağlamak, ancak müfettişin örgüt amaçlarına uygun olarak denetimi sistemli ve planlı bir şekilde yürütmesiyle gerçekleşir. Her örgütün ulaşmak istediği belli amaçları vardır. Örgütler bu amaçlarına ulaşmak için kaynaklarını optimum kullanması gerekir. Örgütlerin amaçlarına ulaşması için kaynaklarını ne ölçüde kullandığı gerçekçi olarak ancak denetim ile belirlenir.

MEB İlköğretim Denetçileri Başkanlıkları Yönetmeliği'ne göre (MEB,1999) denetçinin görev ve yetkileri;

- a) Rehberlik ve işbaşında yetiştirme,
- b) Denetim ve değerlendirme
- c) İnceleme
- d) Soruşturma olarak belirtilmektedir.

Türkiye'de eğitim sisteminde denetim hizmetleri, ilköğretim okullarında eğitim denetçileri, ortaöğretim okullarında ise Bakanlık denetçileri tarafından gerçekleştirilir.

İlköğretim okullarında eğitim denetçileri tarafından grupça yapılan genel denetimlerde yöneticilerin, öğretmenlerin ve diğer görevlilerin çalışmaları, başarıları ve verimleri, kurum ve kuruluşun çevre ile ilişkileri ve çevredeki etkileri incelenip değerlendirilir.

MEB İlköğretim Denetçileri Başkanlıkları Rehberlik ve Denetim Yönergesi'ne göre (MEB, 2001) rehberlik ve teftişin amaçları başlığı altında aşağıdaki biçimde belirtilmektedir.

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

Denetimin amacına uygun bir şekilde yürütülebilmesi büyük ölçüde müfettişin davranış biçimine bağlı olmakla birlikte, öğretmenin denetime karşı algısına da bağlıdır. Öğretmenler öncelikli olarak denetimi, öğretmene olan güvensizlik olarak algılamamalı ve denetimin eğitim örgütünün etkililiği için gerekli olduğunun farkına varmalıdırlar.

Eğitim kurumlarında sıkça şikâyet konusu olan denetimdeki başarısızlık ve anlaşmazlıklar temelde iletişim eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Özellikle ilköğretim düzeyinde okul sayısının ve buna bağlı olarak öğretmen sayısının çokluğu ve yerleşim yerlerinin çeşitliliği, iletişim kurmayı zorlaştırmaktadır. Buna, ulaşım güçlüklerini ve müfettiş yetersizliğini eklemek mümkündür. Çok kısa süreli görüşmelerde sağlıklı iletişimin kurulması ve sorunların ortaya konulması pek

mümkün görünmemektedir. Bununla birlikte öğretmenler, çoğunlukla sorunlarını gizleme eğilimindedirler (Yıldırım, 2001, s.216). Bu öğretmenler tarafından denetimin amacı ve yararlarının yeterince anlaşılıp benimsenmemesinden kaynaklanmaktadır. Oysaki öğretmen gerektiğinde rahatlıkla müfettişlerden mesleki yardım alabilmelidir.

Türk eğitim sisteminde denetimle ilgili yapılan düzenlemelerde yer alan tanımlarda; yardımcı olmak, işbaşında yetiştirmek ve rehberlik kavramlarının yer alması; sistemin günümüz denetim anlayışına yakınlaşması olarak görülebilir ise de uygulamada bu kavramlara ikinci ve üçüncü derecede önem verilmesi sistemin gelişmesi açısından yeterli değildir (Bilir, 1992, s.257). Varlıklarının sebebi amaçları olan sistemleri, bu amaçlar yönünden geliştirerek yaşatmak gerekmektedir. (Renkliler, 2005, s.17)

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin ilköğretim düzeyinde yapılan teftiş faaliyetlerine ilişkin algılarını ve beklentilerini ortaya çıkararak yapılan denetim faaliyetlerinin öğretmen gözüyle ne kadar etkili olduğunu ortaya koymak ve bu bağlamda öneriler sunmaktır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Denetim, her örgütsel yapının içinde yer alan bir kavramdır. Toplumsal örgütlerin en önemlilerinden biri olan eğitim örgütü de, kendi denetim olgusuna sahiptir. Denetimin her ülkede eğitim sistemine ve eğitimin gelişimine katkı sağladığı paylaşılan bir ortak görüştür (Campbell & Husbands, Ehren & Visscher, Zepeda akt. Beycioğlu& Dönmez, 2009). Fakat denetim çoğu zaman ‘yeniden düşünülmesi’ ya da ‘yeniden tanımlanması gereken bir kavram olarak da sorgulanmaktadır. (Sergiovanni & Starratt, Waite’den akt. Beycioğlu& Dönmez, 2009). Tartışmaların odağında ise çoğunlukla eğitim denetiminde kuram ve uygulama arasındaki kopukluk ve denetim uygulamalarının öğretmenler üzerinde yarattığı etki bulunmaktadır(Glanz, Grant, Oliva & Pawlas, Zepeda akt. Beycioğlu& Dönmez, 2009)

Örneğin Zepeda denetimi, “öğretmenlerin mesleki olgunluğa gidişlerindeki büyük yap-bozun önemli bir parçası” olarak değerlendirmektedir. Hoy ve Forsyth ise, eğitim denetimi kavramını, denetmenlerin yaptıkları işlerin çeşitliliğinden dolayı yanlış kavranmış ve kafa karıştırıcı olarak görmekte ve bu karmaşanın öğretmenler üzerinde korku, şüphe ve yanlış anlamaya neden olduğunu ileri sürmektedirler. (Akt. Beycioğlu& Dönmez, 2009).

Benzer tartışmalar günümüz eğitim denetimi alan yazınında güncelliğini korumaktadır (Beycioğlu& Dönmez, 2009). Bu bağlamda bu araştırma öğretmenlerin teftişe ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı ve bu bağlamda öneriler getirmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırmayla öğretmen görüşleri ortaya çıkarılacak böylelikle teftiş süreçlerine öğretmen görüşlerinin de yansımaları sağlanarak daha iyi teftiş uygulamalarının yapılabilmesi için öneriler getirilecektir.

1.4 Problem Cümlesi

‘İlköğretimde teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri ne düzeydedir?’ şeklinde ifade edilmiştir.

1.5 Alt Problemler

- 1- İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’
- 2- İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5- İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri geçirilen denetim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.6 Sayıtlar

- 1- Veri toplama aracının geçerliliği başka bir çalışmada test edildiğinden araştırmanın amacının gerçekleştirilmesini sağlayacak yeterliliğe ve geçerliliğe sahip niteliktedir.
- 2- Ankette sorulan soruları, araştırma kapsamına giren ilköğretim öğretmenleri, doğru ve objektif olarak cevaplamışlardır.

1.7 Sınırlılıklar

Nicel Boyut.

- 1- Bu araştırma, Balıkesir ili merkez ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim okulu öğretmenlerinden oluşturulan çalışma evreniyle sınırlıdır.
- 2- Araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır. Bu çalışmada 2012–2013 Eğitim–öğretim yılında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

Nitel Boyut.

1. Yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi, Balıkesir ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş olmak üzere 30 öğretmen görüşü ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Denetim (Teftiş): Okulun temel öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmesini doğrudan etkilemek için, okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek amacıyla okul çalışanlarının insanlar ve diğer nesnelerle ilişkili olarak yaptığı her şey.

İlköğretim: 6–14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsayan temel eğitim devresidir.

Müfettiş: Bir okulun belli bir yönü ya da yönleri ile programını (öğretim çalışmaları, bina, sağlık, oyun yerleri ya da bütçe gibi) eleştirici bir gözle inceleyen bir görevli (Öncül, 2000, s.788).

İlköğretim Müfettişi: Milli Eğitim Bakanlığınca ;ilçe ilköğretim müdürlerinin, resmi ve özel kurumları ile okulöncesi eğitim kurumlarının, yetişkinler eğitim kurumlarının, çocuk kitaplarının, her türlü kurs ve dershanelerin çalışmalarını

ve bütün bu kurumlarda çalışanları teftiş etmek ve denetlemek; bu kurumlardaki görevlilerin işbaşında yetiştirilmelerine yardımcı olmak; gerekli incelemeleri yapmak ve verilecek soruşturma görevlerini yürütmek üzere, her ile yeterli sayıda atanan kimsedir (MEB.,İlköğretim Müfettişliği Yönetmeliği,1996,madde 1).

Öğretmen: Öğrenci özellikleri, öğretim süreci nitelikleri ve konu alanına sahip, öğretim etkinliklerini kılavuzlayan kişi (Bilen, 1993, s.15).

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, alanyazına dayalı olarak denetim alanındaki gelişmeler ışığında, denetim olgusunu açıklamaya yönelik kuramsal bilgiler ile araştırmanın konusu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara değinilmektedir.

2.1. DENETİM

2.1.1 Denetim Kavramı

Denetim çok geniş kapsamlı bir kavram olduğundan onu tek bir tanımla açıklamak eksik ve hatalı anlaşılmalara yol açabilir. Örgütlerde yönetim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası olan denetim, fonksiyonları ve yararlandığı teknikler gibi unsurlar göz önüne alındığında farklı yönlerine ağırlık vererek tanımlanabilmektedir.

Denetim sözlük anlamı olarak, kurumda çalışan personelin görevlerini yapma biçimlerini gözlemek, hataları ve noksanları ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli tedbirleri almak, problemleri çözümlemek, yenilikleri tanıtmak ve yeni yöntemler geliştirmek, şeklindedir (Demirbaş ve Güneş, 2002). Denetim sözcüğünün yerine Arapça olan teftiş sözcüğü de kullanılsa da denetim ve teftiş sözcüklerinin arasında anlam bakımından hiçbir farklılık yoktur (Başar, 2000). Özellikle Hint-Avrupa kökenli Batı dillerinde farklı yazılışlarına karşın, genelde denetim anlamına gelen sözcük Control sözcüğüdür. İngilizcede Control sözcüğünün eş anlamlısı olarak; Power, force, authority, management, regulate, discipline vb. Fransızca'da ise; Analyse, examen, inspection, teste vb. Almanca'da; Überw achung, aufsicht, Inspektion, test vb. sözcükler kullanılmaktadır. Türkçede ise denetim sözcüğünün eski kullanım biçimi rabk ve rükub kökünden gelen murakabedir. Bu sözcük, gözetim altında bulundurma, gözetleme anlamlarına

gelmektedir. “Türkçede denetimin eş anlamlısı olarak; teftiş, araştırma, inceleme, gözleme, tescil, sına, deneme vb. sözcükler kullanılmaktadır.” (Atay, 1999, s. 17-18).

“Denetim karşılığı olarak incelenen yukarıdaki dillerde geçen sözcüklerin irdelenmesiyle, denetim deimi kuvvetli ve zayıf olmak üzere iki anlamda kullanılmaktadır. Denetim sözcüğünün, kuvvetli anlamı; güç, baskı, otorite, zorlama, zayıf anlamı olarak; inceleme, araştırma, düzeltme ve düzenleme anlamları içermektedir.” (Atay, 1999, s.18).

Yönetimsel açıdan örgütlerin işleyişinin düzenli ve sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için denetim sürecine ihtiyaç bulunmaktadır. Birçok araştırmacı ve örgüt işleyişini düzenleyen hukuksal metin, denetimi birçok şekilde tanımlanmıştır. Bu tanımlamalardan bazılarını burada tekrarlamak; denetimin, daha iyi anlaşılmasını ve farklı yönlerinin görülmesini sağlayacaktır (Şarlak, 2009).

Başaran’ın tanımına göre denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izlemek ve düzeltmek sürecidir (Başaran, s.73).

Taymaz’a göre ise denetim yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmesini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanına sahiptir. Ayrıca, meydana gelen disiplin ve yasa dışı olayların soruşturma ve incelemelerini yaparak sonucun üst ve ilgili kademelere bildirilmesini de kapsar (Taymaz, 1997).

Aydın’a göre denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir (Aydın, 1986).

Denetimin öncelikli hedefi, örgütün amaçlarının gerçekleşme düzeyini tespit etmek ve örgütün faaliyetlerinin daha iyi bir hale gelmesi için gerekli önlemleri almaktır. Bu amaçla, denetim sisteminden örgütteki tüm faaliyetleri planlı bir şekilde gözlemesi, gözlemler esnasında belirlenen sapmalar ve hataları derhal düzeltmesi ve örgütün faaliyetlerinin daha iyiye gitmesi için gerekli tedbirleri alması beklenmektedir. Bu güçteki bir denetim sistemine sağlıklı bir sistem denilmektedir (Aydın, 2000).

2.1.2 Eğitim Denetimi Kavramı

Eğitimde denetim anlayışı, yönetime ilişkin yaklaşım ve kuramlara uygun bir değişim ve gelişim göstermiştir. Yönetim kuralarının ortaya koyduğu ilkelere, varsayımlara ve yaklaşımlara göre denetime bakış açıları da farklılık göstermiştir (Aydın, 2005). Krey ve Burke (1989) göre eğitim denetimi, örgütsel etkinlikleri destekleyen, etkileşimi koordine eden, öğretimsel programın devamlılığını ve gelişmesini sağlayan ve amaca ulaşma başarısını değerlendiren öğretimsel bir liderlikken, Neagley ve Evans’a (1980) göre, eğitim denetimi; öğretimi, öğrenmeyi, müfredatı ve ilgili bütün herkesi geliştirmek için tasarlanan pozitif, dinamik ve demokratik eylemlerdir (Tok, 2013).

Eğitimde ve okul sisteminde denetimin gereğine ve önemine olan bütün yazarlar tarafından vurgulanmıştır. Özellikle sınıf içindeki öğretimin denetimi kaçınılmaz görüşmüştür. Eğitimde denetimi gerekli kılan bir unsur denetimin geliştirme amaçlı bir işlevi olmasından ileri gelmektedir (Aydın, 2005).

Marks, Stoops ve King eğitim denetimini öğretim programının geliştirilmesini amaçlayan uygulama ve eylemlerin değerlendirilmesi olarak görürken, Harris ve Bessent yönetsel bakış açısı ile eğitim denetimini “okulun temel öğretimsel amaçlarını gerçekleştirmesini doğrudan etkilemek için, okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek amacıyla okul çalışanlarının insanlar ve diğer nesnelerle ilişkili olarak yaptığı her şeyin denetimi” olarak tanımlamıştır. Mosher ve Purpel göre ise eğitim denetimin görevini “öğretmenlere nasıl öğretmeleri gerektiğini öğretmek; eğitimin program, öğretim ve diğer alanlarının yeniden formüle edilmesinde mesleki liderlik edilmesi” olarak belirtmişlerdir (Aydın, 2005).

Eğitim örgütlerinde denetim, diğer örgütlerde olduğu gibi mekanik değildir. Eğitimin hammaddesi insan olduğu için sağlıklı insan ilişkileri esastır. Denetim uygulamalarının çeşitli sorunlar nedeniyle etkili olamadığı, rehberlik etme, süreç geliştirmeden daha çok eğitim iş görenlerinin performansını yargılama işlevini yerine getirdiği görülmektedir (Engin, 2003).

Önceleri eğitim denetimi, eğitim sisteminin “düzeltmesi gereken hatalarını” azaltan, eğitimciyi sadece yapması gerekenlerle sınırlı tutan, hatalı davranmamaları için “teftiş” eden ve yönlendiren bir anlayışla uygulanmıştır. Günümüzde ise eğitim denetimi, okul ya da üyelerinin kendi kendilerini, işbirliği ve grup dinamiği içinde

“değerlendirmeleri” noktasına kadar farklılaşan anlayışlarla uygulanmaktadır (Beycioğlu ve Dönmez, 2009).

Eğitim denetimi, denetimin alt kümesidir. Bazen denetmenin rolünün okul sistemleri arasında tutarlı olmaması için, denetimin bile çeşitli yorumları olduğu gibi eğitim denetiminin ve eğitim denetçisinin rolünün de çeşitli yorumları vardır (Şarlak, 2009).

Haris (1963, s.10-11), eğitim denetimini, “okul çalışanlarının, öğrencilerin öğrenmelerini arttırmak için planlanan öğretim süreçlerini doğrudan etkileyen yollarla, okulun işleyişini değiştirmek ya da korumak için yetişkinlerle ve herhangi bir nesne ile yaptığı şey” olarak tanımlamıştır. Eye, Netzer ve Krey ise eğitim denetimini, okul idaresinin öncelikle eğitim sisteminin uygun eğitim beklentilerinin başarılmasına odaklanma aşaması olarak tanımlamıştır. (Yukarda yapılan tanımların doğasına uygun olarak, eğitim denetimi, öğrencilere sağlanan eğitimi arttırmak için hem bir kavram hem de bir süreçtir (Godlhammer ve diğerleri, 1980, s.17)

Öğretimin denetimi, derslerle ilgili hazırlıkların, uygulamaların, değerlendirmelerin ve ders dışı etkenlerin denetimidir. Öğretimin denetiminde öğrencinin amaçlara uygun öğrenim yapmalarını sağlamak üzere gerekli öğretim ortamını ve sürecini geliştirmek için tüm ilgililer görev alır. Bu nedenle sadece denetçilerin öğretmenlerle çalışmasının ötesinde, okulda öğretimle ilgili yöneticiler, uzmanlar ve diğer personelinde planlı ve programlı olarak eylemlerde bulunmasını gerektirir (Erdem, 2006).

2.1.3 Eğitim Denetiminin Amacı ve Önemi

Denetim sistemi her karmaşık örgütte vardır. Bu hem örgütsel hem de yönetsel bir zorunluluktur. Denetimin örgüt açısından zorunlu olması, örgütün varlığını sürdürme kararlılığının doğal bir sonucudur (Aydın, 1984). Denetimlerin örgütler için gerekliliği, yararlarının önemi, onun büyük bir titizlikle uygulanmasını gerektirmektedir (Başar, 1995). Denetim çok yönlü ve karmaşık bir durum olup tüm kurum personelinin ortak bir ürünü, görevi ve sorumluluğudur (Taymaz, 1979).

Okul sistemi, diğer toplumsal sistemlerle etkileşim içindedir. Sistemler açıklık, kapalılık, sinerji, yenilikçilik ve diğer özellikleri açısından birbirinden farklılık gösterirler. Denetim süreci öğrenci başarısını iyileştirmeye yardım

konusunda aracılık eden bir işlev görür. Sistem denetim aracılığı ile parçaları arasında açıklık eğilimine girer. Sistem denetimsiz kalırsa yalnızlık, düzensizlik, kapalılık ve durağanlığa gömülür ve güç yitimi ortaya çıkar (Kimbrough ve Burkett, 1990 akt. Aydın, 2005).

Denetim, eğitim yönteminin bir alt sistemi olarak, denetimin işlevlerini, görevlerini gerçekleştirmek suretiyle eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olur. Sistem özellikleri açısından, sistemin girdi, işlem ve çıktılarından bilgi alınması, alınan bilgilerin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre örgüt amaçlarının düzeltilmesi ve geliştirilmesine yardımcı olur. Denetim sonuçlarıyla beslenmeyen örgütlerin etkililiklerinin, gelişimlerinin ve problem çözme yeteneklerinin rastlantılara kaldığı söylenebilir. Denetim bu sonuçları sistemleştirir ve planlaştırarak rastlantılardan kurtarır. Denetim, yönetim süreçlerinden biri olduğu gibi diğer süreçlerinde yeniden düzenlenmesine rehberlik eden bir hizmet olup farklı etkinlikleri ve teknikleri içerir. Bu nedenle denetim planlandığı, geliştirilmiş bir liderlik kavramına dayandığı, kurumun amaç ve işlevleriyle doğrudan ilgili ve kurumdaki personel tarafından benimsendiği oranda başarılı olur (Taymaz, 1993).

Denetimin amacı kanıtlamak değil, geliştirmektir (Bursalıoğlu, 1982). Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan eksiklerin tamamlanması, yanlışların doğruya çevrilmesi, amaç ve plarlardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi süreç ve sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılması denetim sonucu değerlendirmede görülür. (Başar,1995).

Denetim önemli bir yönetim sürecidir. Tüm örgütlerde işgörenlerin neler yaptığının bilinmesi, işlerin nasıl yürüdüğünün ve amaca yönelik eylemlerin ne derece gerçekleştirildiğinin bilinmesi yönetsel bir zorunluluktur. Bu denetim örgüt içi bir birim tarafından olduğu gibi bireylere özdenetim bilinci kazandırılarak da gerçekleştirilebilir. Denetim, işleyen yapı içerisindeki gelişmelerin amaçlara uygunluğu açısından izlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması sürecidir (Aydın,1986). Denetim Mekanik olarak işleyen sistemlerin denetiminde işleyişin aksamalarının sonuçları hemen görülmesinde ve önlemlerin alınması yönünde gerekli girişimlerin başlatılmasında önem arz etmektedir (Yıldırım, 2002).

Denetimin genel amaçlarını maddelerle şu şekilde özetleyebiliriz:

- Kurumun amacına en yüksek bir şekilde ve zamanında, mevcut hukuk düzenine uygun olarak ulaşıp ulaşmadığını kontrol etmek,
- Amaca yönelmede kullanılan metotların, yapılan işlem ve eylemlerin uygunluğunu denetlemek,
- Bu işlemlerin verimi ve etkinliği ile kalitesinin sağlanıp sağlanmadığının araştırılması ve kontrolünü yapmak,
- Ulaşılmaması öngörölmüş hedeflerden sapmaların tespiti, bu sapmaların nedenlerinin araştırılması ve sonuçlarının değerlendirilip kuruma düzeltici yönde yardımcı olmak.
- Eğitimde haberleşmeyi sağlamak, merkezle taşra teşkilatı arasında köprü kurmak
- Hizmetlerin örgüt amaçlarına uygun yürütölmesine yardımcı olmaktır.

Şubat 2001’de Tebliğler Dergisi’nde İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesine rehberlik ve teftişin amaçları şunlardır:

- Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, kurum amaçlarının gerçekleştirilmesinde yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını yönlendirmek,
- Kurumların program ve düzenleyici kurallara uygun çalışıp çalışmadıklarını denetlemek, değerlendirmek, düzeltici ve geliştirici önlemler almak.
- Kurum personelinin görevi başında yetişmelerini sağlamak, çalışmalarını objektif olarak ölçmek ve değerlendirmek.
- Kurum personeli arasında birlik ve dayanışmaya, hizmetin yürütölmesinde, planlama, eş güdüm 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 doyumu sağlamak, üretim ve verimliliği en üst düzeye çıkarmak.

2.1.4 Denetim İlkeleri

Denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için uyulması gereken ilkeleri vardır (Marks ve Diğerleri, 1971; Williams, 1972; Taymaz, 1985 akt: Başar, 1995). Bu ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

Amaçlılık: Her etkinlik gibi denetiminde amaçlı olması gerekir. Amacı olmayan etkinlik, boş yere yapılmıştır denemektir. Amaçlılık ilkesi, denetim süreçlerinden birisi olan 'amaç saptama' da somutlaşır: denetimin hem gerekçesini hem hedefini belirler.

Planlılık: Her eylem gibi, denetimin de ilkesidir. Denetim uzun ve kısa dönemli planlara bağlanmalı ve amaçlara yönelik olan bu planlarda denetiminden etkileneceklerin görüşleri de alınmalıdır. Denetim planı, planlamanın genel ilkeleri doğrultusunda yapılmalıdır.

Süreklilik: Denetimde süreklilik yoksa bazı düzeltme ve değişiklikler için geç kalınmış olacaktır. Amacına ulaşabilmesi için denetimin doğasında bulunması gerekli olan sürekliliği, bilim ve teknolojik gelişmeler de zorunlu kılar. Denetimin etkili olabilmesinin koşullarından birisi de sürekliliktir (Taymaz, 1982, s.28). Sürekli denetim, geçmiş ve gelecek boyutların etkileşimini sağlar.

Nesnellik: Nesnel olmayan bir denetimin işlevlerini yerine getirebilmesi çok güçtür. Denetim sürecinde bilimsel bulgulardan yararlanmak, nesnel ölçütler kullanmak, olay ve kişiler hakkında tarafsız olabilmek, yargıları sayısallaştırmak ve duygusal davranmamak gelir. Denetim etkinliklerinde toplanan ve değerlendirilerek karar dayanağı olarak kullanılan verilerin geçerli ve güvenilir olmasının koşullarından birisi de nesnelliktir. Nesnel olmayan bir denetim, bilimsel de olamaz.

Bütünlük: Düşünce ve eylemlerde sistem görüşünün gözetilmesini gerektirir. Karar öncesi, sistem görüşünün gözetilmesini. Karar öncesi, sistem öğelerinin hepsi ve sistem çevresi, bir bütünlük içinde görülüp değerlendirilmelidir. Kapsamlı düşünme, olguları her yönüyle görüp değerlendirebilme, onları etkileyen tüm

değişkenleri ve bu değişkenlerin ilişkilerini hesaba katabilme, bütünlük ilkesine ilişkin kavramlardır.

Durumsallık veya Görelilik: Durumsal farklılıklar, edimin nicel ve nitel düzeyini etkileyerek aynı bireylerin, farklı yer ve durumlarda farklı görülmelerine yol açabilir. Bu görölme değerlendirilmeye aynen yansır, değerlendirme sonuçları yol gösterici olacak yerde, yanıltıcı olurlar. Bu yanılgıları önlemek için, denetim durumsal olmak zorundadır. Farklı koşullarda çalışan insanlardan aynı sonuçları beklemek yanlıştır.

Açıklık: Bu ilke, amaçlarda ve süreçlerde görevlilerden neler beklendiğine ilişkin olduğu kadar denetçi eylemlerinin yöntem, süreç ve sonuçlarındaki açıklığa da ilişkindir. Denetçinin açık davranışı, gerçekleri ortaya koyarak nesnelliği sağlayabileceği gibi, eylemlere katılmayı da sağlar ve denetçiye olan güveni artırır.

Demokratiklik: İnsan ögesinin ağırlık taşıdığı eğitim örgütlerinde, denetim demokratik olmak zorundadır, aksi halde, otokratikliğin tüm sakıncalarını da taşır. Denetçi, demokratik bir eğitim lideri olmalı, yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini, katılmayı kullanmalıdır. (Başar, 1995 s.5-6).

Denetim ilkeleri, yalnızca tek başlarına değil, birbirleriyle etkileşim, neden – sonuç ilişkileri içinde uygulanmalıdır. Bu uygulama denetimin bütünlüğü ve etkililiği için gereklidir (Başar, 1995).

Eğitimde denetimin ilkeleri, her alanda değişmekte ve gelişmekte ise de Milli Eğitim Bakanlığı'nca kurulan Teftiş Sistemi Çalışma Grubu'nca ortaya konulan raporda, denetimin ilkeleri; amaçlılık, planlılık, süreklilik, demokratiklik, Bilimsellik-objektiflik, esneklik, çözümleyicilik ve birleştiricilik tutarlılık ve geçerlilik, özendiricilik ve açıklık olarak belirtilmektedir (Cengiz, 1992)

Mayıs 2014'de yayınlanan Maarif Müfettişleri Başkanlıkları yönetmeliğinde rehberlik ve teftişin ilkeleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- a) Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almalıdır.
- b) Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkararak düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almalıdır.
- c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmalıdır.
- ç) Sistemin risk alanlarının belirlenmesini ve giderilmesini sağlamalıdır.
- d) Usulsüzlük ve yolsuzlukları önlemelidir.

- e) Açık, şeffaf, eşit, demokratik, bütüncül, güvenilir ve tarafsız olmalıdır.
- f) İşbirliğini ve katılımı içermelidir.
- g) Başarıyı ön plana çıkarmalı, teşvik etmeli ve ödüllendirmelidir.
- ğ) Bilimsel ve objektif esaslara dayalı olmalıdır.
- h) Etkili, ekonomik ve verimli olmalıdır. (Resmi Gazete, 2014, sayı: 29009).

2.1.5 Denetim Süreçleri

Başaran'a göre denetim süreçleri aşağıdaki gibidir.

Ölçünleme: Bir işin ulaşacağı nicel ve nitel durumu ölçülerle önceden saptamaya ölçünleme (standardizasyon) denir. Ölçünler, okulun amaçlarını gerçekleştirmek için yapılan planların başarıya ulaşması için konulur. Okul yönetmeni, uygulayacağı öğretim planında; ulaşacağı hedefin nicel ve nitel düzeyinin ne olacağını açıkça bilmelidir.

Ölçme: Bir ölçme aracı kullanarak, ölçülecek nesnenin sayısal değerini ortaya çıkarmaya ölçme denir. Okul yönetmeni, gerçekleştireceği yönetim hedeflerinin ölçülmesi için, konusuna göre değişik ölçme araçları geliştirebilir. Sözgelimi, bir okulun temiz olup olmadığı, onarımının yapılıp yapılmadığı değişik yöntem ve araçlarla ölçülebilir.

Karşılaştırma: Yapılan işin ölçünüyle ölçme sonucunun birbiriyle karşılaştırılıp farkın ortaya çıkarılmasıdır. Okul yönetmeni, öğretmenin yaptığı işi denetlerken, daha önceden geliştirilmiş ölçünler ve bu ölçünlere göre hazırlanmış araçları yoksa ancak kendi deneyimlerine dayanarak kestirimlerde bulunabilir. Bu kestirimler de yönetmenden yönetmene değişir. Bu türlü denetim güvenilemeyen, geçerli olmayan bir denetimdir, yönetmeni yanıltır.

Düzeltilme: Ölçünle ölçme sonucunun karşılaştırılması, okulun amaçlardan ne denli saptığını ortaya koyar. Amaçlardan geride kalmanın ve sapmanın düzeltilmesi gereklidir. Böylece denetimde düzeltilme, amaçlardan geri kalma ve sapmaları ortadan kaldırmaktır. Amaçlardan geride kalma ve sapmaya etkisi olan tüm *engeller*, ortaya çıkarılmalıdır. Okulun amaçlarından geride kalmada, işi yapan kişinin ne kadar etkisinin olduğu bilinmeden, görülen başarısızlık hemen ona yüklenmemelidir.

Değerlendirme: Denetim sonucunda elde edilen bilgilerin birbiriyle karşılaştırılmasıyla varılan bir yargılama sürecidir. Değerlendirme denetim sürecinin son aşamasıdır. Yargılamanın sağlam olabilmesi için elde edilen bilgiler de güvenilir,

nesnel ve geçerli olmalıdır. Değerlendirmede en önemli değişken, değerlendirmeyi yapan yönetmendir (Başaran, 2000).

2.1.6 Denetim Öğeleri

Denetim, durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirmeden oluşan çembersel bir eylemdir. Durum saptama ve değerlendirme, denetimin asıl amacı olan düzeltme ve geliştirmenin birer aracı durumundadırlar (Gökçe, 1994).

2.1.6.1 Durum Saptama

Denetimin ilk basamağı durumundaki durum saptama, o andaki durumun olduğu gibi ortaya konulması, amaçlara ulaşma derecesinin belirlenebilmesi için veri toplanması eylemlerini içerir. Durum saptama. Sonuçların önceden belirlenen amaçlarla olan uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla veri toplamaktır (Gökçe, 1994). Bu ögenin işlevi, "neler, nasıl, neden oluyor" sorularına eksiksiz ve doğru yanıtlar bulmaktır. Amaç, olanların, fotoğrafının çekiliyormuş gibi belirlenmesidir. Bu sonuca ulaşabilmek için, bilgi toplama işi çok yönlü olarak yapılmalı, ilgililerin görüşleri de alınmalıdır.

Sonuç olarak eğitimde denetimin durum saptama ögesinde amaç; eğitimin önceden belirlenmiş genel ve özel amaçlarının gerçekleşme durumunun belirlenmesidir. Bir başka deyişle sonuçların ortaya konulmasıdır (Gökçe, 1994)

2.1.6.2 Değerlendirme

Teftiş kavramının ikinci ögesi değerlendirmedir. Durum saptamayı, ölçüm sonuçlarının bir ölçütle karşılaştırılıp değer yargısında bulunulması diye tanımlanabilecek olan değerlendirme izler. Değerlendirmenin yapılması için bir araştırma sürecine, durum saptayıcı veri toplamaya gereksinim vardır. Bu süreç sonunda, değerlendirilecek olan veriler ortaya çıkar. Kontrolün, ispatlamaya yönelik iken, değerlendirme geliştirmeye yöneliktir. Değerlendirme, kararlar için bilgi sağlama ve karar seçeneklerine ağırlıklar vermeyi içerir (Sarı, 2006).

Öğretim, kasıtlı olarak davranışı kalıcı olarak değiştirmek amacıyla yapılan işlemleri içerir (Fidan, 2003). Öğretimin değerlendirilmesi, önceden beklenen ölçütlere göre verilerin karşılaştırılması ve değer yargısına varma yoluyla sonuçlanır. Öğretimin değerlendirilmesi; öğretim programının değerlendirilmesi, öğretmenin

değerlendirilmesi öğretimini tamamlamış öğrencilerin öğrenme durumlarının değerlendirilmesi gibi farklı yöntemlerle yapılabilir (Turgut,1995 akt. Gökçe,1994).

Eğitim yönetiminde değerlendirme planlanan işlerin gerçekleştirilmesi aşamasında plandan sapmaları önlemek, sapma varsa anında düzeltmek için yapılan kısmi denetim diye adlandırılır. Genel olarak değerlendirme eyleminden önce araştırma, çözümleme ve sonradan yeniden düzenleme yapılır. Değerlendirmenin tarafsız olabilmesi için, değerlendirme ölçütünün uygulamaya girilmeden önce hazırlanması gerekir.

Değerlendirme; bölgesel veya yönetsel, genel veya sınırlı, sürekli veya aralıklı, dışarıdan veya içerden, statik veya dinamik olarak yapılabilir. Değerlendirme, değerlendirilen ile değerlendirenin ortak etkileşimidir.

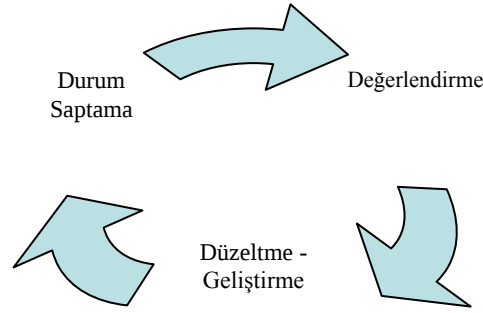
Değerlendirmenin amacı kanıtlamak değil, geliştirmektir. Değerlendirmenin formal ölçüleri yeterlik ve kıdem, informal ölçüleri ise fikir birliği ile meslektaşlarıyla iyi geçinmedir. Değerlendirmede, değerlendiricinin rolü, karar vericinin girdiği zihinsel sürecin bir uzantısıdır. Değerlendirme sürecinde ilk adım, değerlendirilmesi gerekenin seçimi ve tanımlanmasıdır. İkinci adım, yorumların dayanacağı sayıtların ya da ölçütlerin geliştirilmesi ve kabul edilmesidir. Üçüncü adım, ölçütle ilgili verilerin toplanmasıdır. Verilerin çözümlenmesi, yorum ve sonuca ulaşma ise son adımı oluşturmaktadır. (Aydın,2007).

2.1.6.3 Düzeltme – Geliştirme

Bu süreç, denetimin yakın hedefini gösterir, denetimin işlevi burada görülür, yararları burada elde edilir. Bu nedenlerle, bu süreci içermeyen işlemlere denetim denemez. Bu basamakta, değerlendirme sonuçları esas alınarak, değerlendirmede belirlenen eksikler tamamlanır, yanlışlar doğrularla yer değiştirilir, gereksiz fazlalar ortadan kaldırılır (Başar, 1995).

Değerlendirme sonucunda ortaya çıkan eksikliklerin tamamlanması, gereksiz fazlalıkların atılması, yanlışların doğruya dönüştürülmesi, amaç ve planlardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi süreç ve sonuçlar için öneri ve uygulamalara ulaşılması, bu öge içinde görülür. Denetim, birbirine bağımlı olan ve çembersel olarak isleyen bu üç ögenin bir araya gelmesiyle oluşur (Sarı, 2006).

Ölçülen ile ölçme sonucunun karşılaştırılması, okulun amaçlarına ne denli yaklaşıldığını, amaçlardan ne denli sapıldığını ortaya koyar. Amaçlardan geride kalmanın ve sapmanın düzeltilmesi gerekir. Böylece “düzeltme”, amaçlardan geri kalma ve sapmaları ortadan kaldırmalıdır. Yönetim ve örgütün ortamından gelen pek çok değişken, okulun amaçlarına ulaşmasını engeller. Bu engellerin kaynağı tanınmalı ve ortadan kaldırılmalıdır (Başaran, 2000).



Şekil.1 (Denetim Ögeleri ve İlişkileri), (Başar, 1995,s. 4)

Denetim, sürekli gelişmeyi gerektiren rekabetçi bir ortamda yer alan günümüz örgütlerinde, bitimsiz bir döngü olarak kabul edilir. Bu nedenle, tüm örgütsel çabaların sürekli gelişme için denetlenmesinin gerekliliği tartışılmamaktadır (Ağaoğlu, 2000).

2.1.7 Denetim Türleri

Taymaz eğitimde denetimi kurum denetimi ve ders denetimi şeklinde ikiye ayırmıştır (Taymaz, 1997). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinde teftiş şu şekillerde gruplandırılmaktadır:

1. Kurum denetimi:

- a. *Yönetici denetimi*
- b. *Öğretmen denetimi*
- c. *Diğer personel denetimi*

2. Seminer ve kurs denetimi olarak gruplandırılmıştır. (MEB, 2001).

Mufettişlerin denetim esnasında aşağıdaki hususları incelerler (Taymaz, 1997):

1. Fiziki durum
2. Eğitim çalışmaları ile ilgili kayıtlar
3. Öğrencilerin eğitimle kazandıkları davranışlar
4. Öğretmenlerin çalışmaları
5. Büro isleri-yazı işleri
6. Öğrenci işleri
7. Eğitsel kol faaliyetleri
8. Personel işleri
9. Hesap, ayniyat, döner sermaye işleri
10. Demirbaş işleri

2.1.7.1 Kurum Denetimi

Kurum denetimi okulun eğitim ve yönetim süreçleri ile bunlarla ilgili kayıt ve işlemlerin incelenerek, kurumun genel işleyişi hakkında bir hükme varmak üzere yapılan denetimdir (Taymaz, 2000).

İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinde (2001) kurumların rehberlik ve teftişinde dikkat edilecek hususlar madde 16'da şu şekilde belirtilmiştir:

Kurumların; rehberlik ve teftişi yapılırken;

- a) Genel ve özel amaçları,
- b) Yönetim süreçleri ve yöneticilerin etkinlikleri,
- c) Kurumların yapılarındaki sosyal, yönetsel, kültürel, ekonomik, teknolojik ve eğitim politikalarının geliştirilmeleri,
- d) Gelişmeyi engelleyen unsurları,
- e) Sorunlara yaklaşımda yararlı yöntemleri,
- f) Özel yönetmelik ve yönergelerindeki hükümleri,
- g) Eğitim-öğretim ve yönetimdeki değişme ve gelişme sonucu uygulanacak yöntem ve teknikleri,
- h) Personelin mesleki performansını geliştirmeleri,
- i) Öğrencilerin sayı ve nitelik düzeyleri,
- j) Fizikî durumları,

- j) İnsan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli kullanmaları,
 - k) Kurum çalışanlarının kararlara katılma görev yetki ve sorumlulukları,
 - l) Çevre ve toplum gereksinimlerini karşılamaları, göz önünde bulundurulur.
- (MEB,2001)

Eğitim sistemindeki yeniliklerin ve gelişmelerin ilgili kurumlara iletilmesi, kurum çalışmalarını güçlendiren ya da zayıflatan nedenlerin belirlenerek gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması, insan gücü ve maddi olanakların yerinde ve verimli bir biçimde kullanılmasının sağlanması, eğitim ve öğretim etkinliklerinin güçlendirilmesi bakımından kurum teftişi, teftiş türlerinin en kapsamlısı ve etkili olanıdır.

Kurum teftişi yapılırken kurumun tüm etkinlikleri incelenir, karşılaşılan sorunlar ve bunların çözüm yolları birlikte belirlenir, alınabilecek önlemler hakkında ilgililere gerekli rehberlik yapılır. Böylece kurumun sürekli olarak yenilenmesine ve gelişmesine yardımcı olunur (Taymaz, 1994 s. 322).

2.1.7.2 Ders Denetimi

Eğitim etkinliklerinin temel ögesi olan öğretmenin her gün gelişmekte olan teknoloji, çoğalan sosyo-ekonomik sorunlar, çağın getirdiği yenilikler karşısında başarılı olabilmesi ve sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmene yapılan yardım kuşkusuz öğrenciye yansımaktadır. Öğretmenlere yardım edilebilmesi için ilk önce hangi tür ihtiyaca olduğunun saptanması gerekir; bu durumda onun çalışmalarının takibini ve denetimini zorunlu kılar.

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, 1993).

Ders denetimi teknik denetim olarak da nitelendirilir. Teknik denetimde öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısının yanı sıra, yeteneklerinin geliştirilmesi, mesleğe ve çevreye uyumunun sağlanması, yenilik ve gelişmelerin tanıtılması, mesleki yardımda bulunulması, eksiklik ve hatalarının saptanarak giderilmesi ve öğretmenin geliştirilmesi amaçlanır (Taymaz, 1993).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığının 2011 yılında hazırladığı öğretmen denetim rehberinde öğretmenin denetimini üç aşamaya ayırmıştır:

a. Ön Hazırlık

Denetçi, okuldaki eğitim öğretimi aksatmadan ders denetimi yapabilmek amacıyla, derse girmeden önce, okul idaresinden ya da okulun denetim grubundan aldığı el programlarına göre, alan öğretmenleri ile görüşeceği yeri, zamanı ve isteyeceği bilgi ve belgeleri yönetime bildirir.

b. Tanışma

Denetçi derslere girmeden önce belirlenen yer ve zamanda alan (dal) öğretmeni/öğretmenleri ile bir araya gelir. Öğretmenlerden isteyeceği bilgi ve belgeleri duyurur. İzleyeceği dersin gün ve saatini öğretmenin talebini de gözeterek kendileri ile birlikte planlar. Öğretmenin birden fazla dersini denetlemesi gerektiğinde, farklı sınıf, şube, alan ve bölümlerdeki dersleri izleyecek şekilde planlama yapar.

c. Ders Denetimi

Branş denetçisi, öğretmenin durumunu değerlendirmek ve gerektiğinde ihtiyaç duyduğu gelişim alanlarını ortaya koymak amacıyla dikkatli ders gözlemi yapar. Bu amaçla denetçi;

- Önceden belirlenmiş olan ders saatinde gözlemin yapılacağı sınıfa, öğretmen ile birlikte gider.
- Öğrencilerin tümünü görebileceği uygun bir yerde oturur.
- Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin dikkatini bozacak davranışlardan kaçınır, dersin akışına müdahale etmez.
- Ders gözlemini kolaylaştırmak amacı ile hazırlanan “Öğretmen Değerlendirme Formu”ndan (Ek:1) yararlanarak ders denetimini yapar.
- “Öğretmen Değerlendirme Formu”nda belirtilen değerlendirme alanlarına ilişkin tespitlerine „Açıklamalar“ bölümünde yer verir. “Öğretmen Denetim Rapor”unun düzenlenmesinde (Ek: 2) ve/veya kurum raportörlerine teslim

edilecek f ylerin hazırlanmasında bu formun açıklamalar bölümünde tutulan notlardan yararlanır.

- Gerek gördüğünde; dersin sonuna doğru öğrencilerin bilgi düzeyini  l c  sorular sorar ve gecikmeye meydan vermeden öğretmenle birlikte sınıftan ayrılır. (MEB, 2011)

2.1.7.3 Ders Denetiminin Amaçları

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesinde (2001) ders denetiminin amacı  u şekilde belirtilmiştir:

- a) Eğitim  ğretimindeki başarı derecesi hakkında bilgi edinmek,
- b) Olumlu davranışlarını belirlemek,
- c) Görevini en iyi biçimde yapmaya özendirmek,
- d) Eğitim ve öğretimde birliği sağlamak üzere rehberlik ve yardımda bulunmak,
- e)  ğretmenlerin kurumda uyguladıkları  ğretim yöntem ve tekniklerini geliştirmek,
- f)  ğretim araç ve gereçlerinin sağlanması ve kullanmasında yardımcı olmak,
- g)  ğrenci başarısının bilimsel yöntemler ile ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yardım etmek,
- h) Kar ıla tığı sorunların çözümünde yol göstermek.
- ı)  zel eğitim gerektiren öğrenciler için aldığı önlemleri geliştirmek ve yönlendirmek,
- i) Sınıf içi ve çevredeki eğitimsel liderliğini belirlemek, için yapılır.

Taymaz'a göre (2002) , ders denetiminin amaçları denetimin genel amaçları içersinde yer alır ve  u şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenin, öğretimdeki başarı derecesi hakkında bilgi edinmek,
- Öğretmenin özellikle iyi ve  mit verici karakteristiklerini saptamak,
- Öğretmenin öğretimdeki eksik yönlerini belirlemek, giderici önerilerde bulunmak,

- Öğretmenleri görevlerini en iyi şekilde yapmaya özendirmek,
- Okulda yapılan öğretimde birlik sağlamak üzere yardımcı olmak,
- Öğretmenlere yapılan yardımlarla teftiş programlarına güvenlerini arttırmak.
- Okulda öğretmenlerin uyguladığı öğretim yöntemlerini geliştirmek,
- Öğretim araçlarının sağlanması ve uygulanmasında yardımcı olmak,
- Öğrenci başarısının bilimsel yöntemlerle ölçülmesi değerlendirilmesinde yardımcı olmak,
- Öğretmene karşılaştığı sorunları çözümlemede yol göstermek

2.1.8 Denetim Modelleri

Denetim modelleri tarihsel gelişim ve yönetim anlayışlarına uygun bir biçimde eğitim alanında yer almışlardır. Aydın'a göre (2005), eğitim denetimi açısından önemli bazı denetim modelleri aşağıda incelenmiştir.

2.1.8.1 Bilimsel Denetim

Bilimsel denetim, Taylor'un öncülük ettiği ve Fayol'un katkı getirdiği bilimsel yönetim anlayışından doğmuştur. Bu nedenle, bilimsel denetimin esasları, bilimsel yönetimin ilkelerine göre düzenlenir ve yürütülür (Gökçe, 2009). Taylor'un bilimsel yönetim olarak saydığı 1) Görevin en iyi yapılacağı yolun tanımlanması ve uygulanması, 2) Bir işin planlamasının, uygulamasından ayrılması, 3) Performans ile ödemenin doğrudan ilişkili olması gibi ilkeler hem eğitim yönetimi hem de eğitim denetimini önemli ölçüde etkilemiştir (Pajak, 1993 akt. Aydın, 2005).

Denetimin bilimsel yönü yeniliklere ve alan araştırmalarına dayanır. Kurumun amaçlarına ulaşmak üzere kaynakların en etkili şekilde kullanılması ve ürünün nitelik ve niceliğinin artırılması için öncelikle bilimsel yöntem ve araçları uygulanmalıdır. Bilimsel denetim, uygun ve yeni yöntem ve araçları olan, araştırmalara dayalı verileri olan, teorilere dayalı, yeniliklere açık olan, belirli yasa ve ilkelere göre olan, planlı yapılan, kesinlikten uzak ve olasılık içeren disiplinler arası niteliklere uygulanabilen denetimdir. Bilimsel denetimde bilimin temel olması gerektiği vurgulandığından, okullarda öğretmen ve denetmen arasındaki denetim ilişkisi bilimsel temele dayanmalıdır. (Aydın, 1986, 3; Taymaz, 2002)

1930 – 1950 yılları öğretimin iyileştirilmesi için sınıf gözlemlerine dayalı olarak denetimin olması gerektiği düşüncesi hız kazanmıştır. Onlara göre devlet okullarını iyileştirmenin en etkili yolu öğretimini iyileştirme; onu da gerçekleştirmek için bilimsel denetim gereklidir. İyileştirme süreci öğretmenin aşağıdaki 9 alanda yer alan etkinlikleri yerine getirmesi ile gerçekleşebilir (Hopkins ve Moore, 1993)

Tanımlama: Genel amaçların tanımı ve öğrencilerin bu amaçları gerçekleştirme durumu.

Özel Amaçlar: Genel amaçlara bağlı olarak Günlük ders amaçlarının belirlenmesi.

Beklenti Oluşturma: Dikkatin odaklanması, geçmiş öğrenmelerin tekrarı ve gelecek öğrenmeler için hazır bulunuşluk geliştirme.

Algılanan Amaç: Amaçların açıklanarak öneminin belirtilmesi

Öğrenme Fırsatları: Öğrencilerin amaçlarına ulaşmalarına yardım edecek öğrenme fırsatlarının geliştirilmesi.

Model Geliştirme: Öğrenilmiş olması gerekene ilişkin sözel ve görsel örnekler sunmak.

Anlamanın Kontrol Edilmesi: Öğrencilerin amaçlara ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi.

Kılavuzlu Uygulama: Öğrenme uygulamalarına kılavuzluk yapılması ve performanslarının kontrol edilmesi.

Bağımsız Uygulama: Öğrencilerin yeni kazandıkları becerileri kendi başlarına uygulama fırsatı sunulması.

Bilimsel denetim öğrenci merkezlidir. Amacı çocuğu geliştirmektir. Bireysel farklılıklara önem verir ve bu farklara uygun standartlar belirler. Bilimsel denetimde çocuğun kendinden ne beklendiğini bilmesi önemlidir. Buna göre çocuk önce kendinden ne beklendiğini bilmeli, sonra da nasıl çalışacağını öğrenmelidir. Ayrıca çocuğun kendinden beklenen çabayı göstermesi için güdülenmesi gerekir. Bilimsel denetim, yapılacak işler için doğru yolu belirlediği ve ortada gizli bir şeyin kalmasına izin vermediği için oldukça popüler olmuştur. Bilimsel denetim bu yönü nedeniyle kural ” koyucu denetim” olarak da adlandırılır.

Eğitimde bilimsel denetim, öğretmenliğin profesyonelleşmesi, öğretmenlik mesleğinin gerçekleştirilmesinde standartların saptanması ve bunlara uygunluğun

aranması açısından büyük katkılar getirmiştir. Bilimsel denetimde, öğretmenin denetlenecek davranışları ölçülebilir ve gözlenebilir olarak ifade edilir. Böylece müfettiş, neyi gözleyeceğini ve ölçeceğini somut olarak bilir. Denetlenecek davranışlar, genelde bir gözlem formunda somut ve ölçülebilir şekilde, müfettişlerde bulunur.(Aydın, 2005; Gökçe, 2009).

Bilimsel denetim anlayışı standartlara dayalı esnek olmayan bir mesleki uygulama olduğundan öğretmen ve öğrenciyi gözlemekten öteye gidememekte, Farklı kategoride ve yeterlilikteki öğretmenler birbirine eşit kabul edilmekte ve her kademedeki öğretmen için, tek tip öğretmen değerlendirme formu kullanılmakta, “gözlem” temel alındığından, her şeyin gözlenebilir, somut olması gerektiğinden insan ilişkileri, duygu ve algıların etkili olduğu öğretmenlik gibi bir meslekte olumsuz etkiler yaratabilir. Bu da öğretmenliği sıkıcı ve anlamsız bir meslek haline getirebilir (Aydın, 2005; Gökçe, 2009).

2.1.8.2 Sanatsal Denetim

Eisner’e göre öğretim bir sanattır ve her zaman önceden tasarlandığı gibi gerçekleşmez. Tam tersine koşullara göre değişir. Öğretmenlerin nasıl öğretilmeleri gerektiği konusundaki kesin kurallar, onları kilitler. (Hopkins ve Moore,1993)

Sanatsal denetim yaklaşımı, denetmenin sınıfta meydana gelen önemli ayrıntıları değerlendirebilmedeki bilgi, algı, anlayış ve duyarlılığı ile gözlemlediklerini öğretmene açıklamadaki yeterliğine dayanan bir yaklaşım olarak tanımlanabilmektedir. Sanatsal denetim bu konuda denetime bütüncül yaklaşıma güvenmektedir (Hopkins ve Moore, 1993). Bu yaklaşımda insan, eğitim sürecine anlam kazandıran bir araçtır. Temel amaç ise, okuldaki eğitim yaşamının niteliğini geliştirmektir (Seçkin,1998 akt. Yılmaz 2004).

Eisner, eğitim alanında ihtiyaç duyulan eğitim uzmanlarını bir sanat alanında uzman olan kişiler olarak düşünmektedir. Örneğin, herhangi bir ürünün uzmanı ürüne baktığında ürünün renginden, kokusundan, tadından ve benzeri diğer özelliklerinden ürünün niteliği, hakkında belirli kararlar verebilmektedir. Bu yüzden eğitim uzmanları da tüm sınıf yaşamının niteliği ve sınıfta meydana gelen önemli ayrıntılar hakkında yargılara varabilmelidir (akt. Yılmaz, 2004).

Sanatsal denetim modeli, iki profesyonel olarak gördüğü öğretmen ve denetmen arasındaki alışverişi içermektedir. Sanatsal denetim modeli öğretim etkinliklerinin sanatsal yönüne dikkat çekmektedir. Unutulmamalıdır ki değerlendirme, değerlendiren ve değerlendirilen arasında ortak bir etkileşimdir. Bu bakımdan değerlendirilene de bu eyleme katılma olanağı verilmelidir. Ayrıca, eğitim yönetiminde ve denetiminde değerlendirmenin amacı kanıtlamak değil geliştirmektir.

Eisner'e göre (1985) sınıf gözlemleri, eleştiri prosedürleri kullanılarak yapılmalıdır. Ona göre eleştiri kavramı denetim kavramı gibi olumsuz bir çağrışıma sahip olmanın aksine yapılan çalışmaların daha derinlemesine ve kapsamlı olarak kavranmasını simgeler. Eleştiri sınıfta olup bitenlerin öneminin, en ince ayrıntılarının, karmaşıklığın algılanması ve kaydedilmesi için denetçinin duyarlılık ve takdirlerini gösteren bir dil kullanmasıdır (Aydın, 2005).

Denetime ve değerlendirmeye sanatsal yaklaşımda sınıf olaylarının ve öğretimin tanımlanmasında, daha çok öğretme etkinliklerinin ve sınıf yaşamının anlamının belirlenmesine önem verilmektedir (Sergiovanni ve Stratt, 1993). Sanatsal denetim yaklaşımı, öğretmenlerin değerlendirilmesinde, denetmenlerin sahip olduğu anlayış, duyarlılık ve kazanılmış bilgilere güvenmektedir (Carrall ve Tholstrap, 2001 akt. Yılmaz). Bu yüzden, denetimin sanatsal yönünde denetmen-öğretmen ilişkisinde denetmenin danışmanlık yapması söz konusudur. Bu ilişki ile denetmen ve öğretmenin bilimsel verileri birlikte toplaması gereklidir (Yılmaz,2004). Bu ilişkisel süreçte, öğrenme-öğretme etkinliklerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin incelikleri, duyarlılığı, nezaket ve anlayışlılığı arandığı gibi denetmen de aynı duyarlılık ve anlayışla denetim uygulamalarından sorumlu tutulmaktadır (Argon, İsmetoğlu ve İşeri, 2014).

Denetçiler, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini teşvik edici konuşmak, amaçlı, uygun ve tehdit edici olmayan önerilerde bulunmak, sınıf gözlemleri için özen ilgi ve övgü ifadeleriyle geri bildirim vermek, sınıfta etkileyici örnekler ve öğretim teknikleri göstermek, özel ve somut öğretim davranışlarına odaklanmak gibi stratejiler kullanılmalıdır (Bostancı, Şanlı Bulut ve Özbey , 2011). Sanatsal denetim demokratik unsurlara vurgu yapıp, denetmen ile öğretmen arasında geleneksel hiyerarşik denetim yerine, karşılıklı diyalogu ve ortak amaçlar için karşılıklı çabayı geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bunun için de sanatsal denetimde öğretmenin öğretim sürecinde

kullandığı dil, beden dili, konuşma, hitap ve anlatım şekli, sınıfı yönlendirme durumu ile ilgili becerilerin geliştirilmesine yardım edildiği tespitinde bulunulmuştur (Argon, İsmetoğlu ve İşeri, 2014).

Eisner'ın sanatsal yaklaşımında yapılacak değerlendirme etkinlikleri şu hususları içermektedir:

- 1. Olayların gerçek anlamlarıyla birlikte içerdikleri açık/gizli anlamlarına da dikkat edilmelidir.*
 - 2. Denetçiler zor fark edilen ama önemli olan noktaları görebilecek uzmanlığa sahip olmalıdır.*
 - 3. Öğrencilerin eğitsel gelişimine öğretmenin yaptığı özel katkılar takdir edilmelidir.*
 - 4. Sınıftaki yaşam ve olayların sadece geçici sürelerde değil, belli bir zaman sürecine yayılan biçimde ve tekrarlı olarak gözlenmesi konusunda dikkatli olunmalıdır.*
 - 5. Denetici öğretmen ilişkisi samimiyet ve karşılıklı güvene dayalı olmalıdır.*
 - 6. Deneticiler değerlendirme sonuçlarını açıklarken ustaca bir dil kullanmalıdır.*
 - 7. Deneticiler, olayların anlamını uygun biçimde yorumlama yeteneğini kullanarak, eğitimsel önemini gerektiği gibi takdir edilebilmelidir.*
 - 8. Deneticiler kendi deneyimleri, duyarlılıkları ve güçlüklerinin eğitimsel durumları algılamada önemli bir araç olduğunun farkına varabilmelidir.*
- (Aydın, 2005, s.25).

Görüldüğü gibi denetime sanatsal yaklaşım değerlendirme sürecinde, olayların sadece görünen yanları ile değil, aynı zamanda o olayların altında yatan nedenler ile de ilgilenmektedir. Sanatsal denetim süreci bu değerlendirmenin yapılabilmesi için belli bir zaman dilimi içerisinde gözlem yapılmasını öngörmektedir (Seçkin, 1998).

2.1.8.3 Öğretimsel Denetim

Eğitimin saptanmış amaçlarına genelde sınıf içinde yapılan öğretim etkinlikleriyle ulaşılabilir (Taymaz, 2002). Öğretimsel denetim dar anlamıyla öğretmenin, öğretimsel beceri ve alan hâkimiyeti açısından eksiksiz kabul edilen bir

denetçi tarafından sınıf içinde gözlemlenmesidir (DeWitt, 1977). Bu nedenle eğitim sisteminde sınıf içi denetimle öğretim sürecini geliştirmeye yönelik öğretimsel denetim kavramı ortaya atılmıştır. Öğretimsel denetim, öğretmen, öğrenci ve denetmen arasında iş birliğini ve aktif katılımı öne çıkaran bir süreçtir (Forsyth, 2005 akt. Memduhoğlu ve Zengin, 2012).

Öğretimsel denetim kavramı, bir öğretim kurumu içinde yer alan farklı eğitimci gruplarının yerine getirdikleri çok geniş süreci tanımlamak için kullanılmaktadır. Öğrencilere öğretmen ve denetçinin işbirliği ile yüksek nitelikli öğrenme ortamları sağlamak için eğitim ve öğretim sürecinde öğretmene yardım sağlanması temel amaçtır (Aydın, 2005). Wanzare'ye göre (2010), öğretimsel denetim, okullardaki öğrenme – öğretme sürecinin başlatılması, sürdürülmesi ve geliştirilmesini kapsayan tüm etkinliklerin denetimini kapsar.

Öğretimsel denetim, öğretmenlere performanslarına ilişkin objektif bir geri bildirim sağlayarak öğretmenleri, öğrencilerinin öğrenmelerini ve başarılarını artıracak stratejileri uygulamaları yönünde geliştirir (Glanz, 2005 akt. Memduhoğlu ve Zengin, 2012). Öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunların tanımlanması ve çözümlenmesi yolu ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğine katkıda bulunur.

Morris J. Cogan, öğretimsel denetim için beş aşaması ayrıntılı olarak açıklanmış döngüsel bir sistem önermiştir (Aydın, 2005). Bu aşamalar şu şekilde sıralanabilir.

1. Aşama: *Tanışma*: Bu ilk aşamada denetmen, öğretmenle tanışarak yapacağı gözlemin amacını ve sebebini açıklar, gözleyeceği durumları belirtir. Karşılıklı beklentiler ve endişeler açıklanır. Bu aşamada denetmen, öğretmenin beklenti ve bilgi düzeyi hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Thobega & Miller, 2003 akt. Memduhoğlu ve Zengin, 2012).

2. Aşama: *Gözlem Öncesi Görüşme*: Bu aşamada gözlenecek dersler, ne tür verilerin toplanacağı, gözlem sırasında uyulacak kurallar görüşülür. Öğretmen denetmeni işlenen dersin konusu, kazanımları ve hedefleri konusunda bilgilendirir. Gözlem öncesi görüşme aşamasında, gerçekleştirilmesi gereken en önemli hedef, denetmen ile öğretmen arasında karşılıklı güven ve işbirliğine dayalı bir ilişkinin kurulmasıdır. Bu ilişki, denetmen, öğretmenin sınıfına girmeden mutlaka

kurulmalıdır. Çünkü kurulacak bu olumlu ilişki denetimin diğer aşamalarında da etkili olacaktır (Köklü, 1996).

3. Aşama: *Sınıf Gözlemi*: Bu aşamada öğretmen ve öğrenci performansı sınıf ortamında gözlenir önceden belirlenmiş veriler toplanır. Gözlem safhası, denetmene öğretmenin becerisi, süreçteki üstünlükler ve eksiklikler hakkında bilgi verirken öğretmene de dönüt sağlar (Thobega & Miller, 2003 akt. Memduhoğlu ve Zengin, 2012)

4. Aşama: *Gözlem Sonrası Görüşmeye Hazırlık*: Bu aşamada gözlemci elde etmiş olduğu verileri analiz eder ve gözlem sonrası görüşme için hazırlanır. Hazırlık süresince denetmen, öğretmeni nasıl cesaretlendireceğine, sunacağı alternatifleri nasıl geliştireceğine, öğretmenle kuracağı öğretimsel diyalogun nasıl gerçekleşeceğine dair çalışmalar yapar (Memduhoğlu ve Zengin, 2012).

5. Aşama: *Gözlem Sonrası Görüşme*: Gözlemde esnasında elde edilen bilgiler ve düşüncüler paylaşılır. Olası iyileştirmeler denetçi ve öğretmen arasında tartışılır. Gelecek denetim için amaçlar oluşturulup bu amaçlara ulaşmada uygulanacak planlar geliştirilir.

Öğretimsel denetim, kontrol ya da yargılama sürecini içermez (Aydın, 2005). Öğretimsel denetim sürecinde dikkate alınan ve ön plana çıkarılan temel kavramlar şunlardır: Öğretmeni ve öğretimi geliştirme, sınıf yönetimi disiplini, öğretim programı, grup ilişkileri, gözlem yapma, problem çözme ve karar alma, araştırma ve motivasyon (Memduhoğlu ve Zengin, 2012).

Kısaca öğretimsel denetim öğretmenlere hem bireysel hem de grup içinde hizmet etmektir. Temel olarak öğretimsel denetimin anlamı, öğretim sürecini iyileştirmede öğretmene yardım sağlamadır(Aydın,2005).

2.1.8.4 Klinik Denetim

Alternatif denetim modelleri emir verici olmaktan çok etkileşimli; otokratik olmaktan çok demokratik; denetim merkezli olmaktan çok öğretmen merkezlidir ve bu denetim stiline “ klinik denetim” adı verilmektedir (Aydın, 2005).

Sınıf içi denetim şekli olarak, klinik denetim, öğretimin ve öğretmenin geliştirilmesi maksadıyla, öğretmenlerle yüz-yüze ilişki içinde ve yol gösterici tarzda bir denetime hitap etmektedir (Özmen, 2000). Klinik denetim tekniklerinin

denetçilerin öğretmenlerle çalışmaları sırasında karşılaşılan bir dizi sorunlardan dolayı gelişmesi ve mesleki uygulamaların gerçek dünyasından yola çıkarak hayat bulması klinik denetim ile diğer geleneksel denetim şekilleri arasındaki farklılığın başlıca nedenleridir (Sergiovanni ve Starrat, 1988).

Klinik denetim profesyonel gelişim için güçlü bir modeldir, bunun sebepleri: (1) Klinik denetim işlevseldir. (2) Denetimin ve değerlendirmenin diğer modellerine transfer edilebilir hatta profesyonel gelişime de yönlendirilebilir.

Klinik denetimin arkasındaki temel kavramsal destekler ve teoriler; meslektaş yardımlaşması, mentorluk ve hedef kurmaya uygulanabilir (Sergiovanni ve Starratt, 1993, 223 akt. İlğan ve Kıranlı, 2007). Klinik denetim denetçi – denetlenen; okul müdürü – müdür yardımcısı; zümre başkanı – öğretmen; rehber öğretmen – aday öğretmen gibi kullanılan bir yöntemdir (Aydın, 2005).

Klinik denetimin dayandığı varsayımlar:

- Okul eğitim programları gerçekte öğretmenlerin gün be gün ne yaptıklarıyla ilgilidir.
- Denetim, hem öğretmenin hem de denetçinin sorumluluğu olan bir işlemdir.
- Denetimin odak noktası öğretmenin güçlü yönleridir.
- Doğru koşullar yaratıldığında öğretmenler ilerleme istek ve yeteneğine sahiptirler.
- Öğretmenler, genellikle kullanılmadan kalan, geniş bir beceri hazinesine sahiptirler.
- Öğretmenler meydan okuyucu işten doyum elde ederler, olarak belirtilmektedir.

2.1.8.4.1 Klinik Denetimin Amaçları

Planlama görüşmesi, sınıf gözlemi ve geri bildirim görüşmesi klinik denetimin temel etkinlikleridir. Klinik denetimin temel amaçları ise şunlardır (Aydın, 2005):

- Öğretim niteliği konusunda öğretmenlere objektif geri bildirim sağlamak
- Öğretimsel sorunların saptanması ve çözülmesi

- Öğretmenlere öğretim stratejilerinin kullanma becerileri konusunda yardım edilmesi,
- Öğretmenin yükselmesi, görev süresinin uzatılması ve diğer kararlarda temel olması
- Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim konusunda olumlu bir tutum geliştirmelerine yardım edilmesi

2.1.8.4.2 Klinik Denetimin Aşamaları

Klinik denetimin aşamaları yazarlara göre farklı biçimlerde ele alınmıştır. Cogan’a göre klinik denetim 1-Denetmen-öğretmen ilişkisinin kurulması, 2- Öğretmenle plan yapılması, 3-Gözlem stratejisinin planlanması, 4-Öğretimin gözlenmesi, 5- Öğretim – öğrenme sürecinin gözlenmesi 6- Görüşme stratejisinin planlanması, 7- Öğretmenle görüşme, 8- Planlamanın yenilenmesi aşamalarından oluşurken, Acheson ve Gall ise klinik denetimi 1- Planlama görüşmesi, 2-Sınıf gözlemi, 3- Geri bildirim görüşmesi olarak üç aşamada incelemiştir (Aydın, 2005).

Klinik denetimde temel hedef, taraflarla işbirliği yoluyla güven ortamı yaratılarak en iyi ve en etkili öğretimin gerçekleştirilmesi yolunda karşılaşılan güçlükleri ortadan kaldırmaktır. Bunu sağlamak için de uygulamanın bilinçli ve inançlı yapılması önem arz etmektedir (Yavuz, 1995). Sonuç olarak özetle klinik denetim planlama, gözlem ve geri bildirim aşamalarından oluşan bir denetim modelidir. Klinik denetimin en ayırt edici özellikleri doğrudan öğretmen – denetmen etkileşimini vurgulaması ve öğretmenin mesleki gelişimini amaçlamasıdır (Aydın, 2005).

2.1.8.5 Gelişimsel Denetim

Glickman tarafından geliştirilen gelişimsel denetim, “öğretmen ya da öğretmenlerin, gelişimsel düzey, alanı ile ilgili uzmanlık bilgisi ve örgütsel bağlılığa dayalı olarak en uygun denetimsel yaklaşımla denetlenmesi olarak tanımlamaktadır (Pehlivan, 2007).

Gelişimsel denetim; gelişim araştırmaları ve kuramlarıyla birleştirilerek kurgulanmış bir denetim modelidir. Glickman’ın modeli (İlğan, 2007), bilişsel psikoloji, denetim disiplinindeki önceki araştırmalar, insan davranışları araştırmaları

ve yetişkin büyümesi ve gelişmesi konularındaki farklı bölümleri içeren mantıklı ve anlaşılır bir modeldir.

Bir yetişkin olarak öğretmenin gelişim aşamaları;

Bilişsel Gelişim: Öğretmenliğe ilişkin algılar, öğretmenlerin öğrenme konusundaki bakış açısı, öğrenci davranışlarına ilişkin algılar, öğretmen rollerine ilişkin algılar,

Kavramsal Gelişim: Öğretim yaklaşımına ilişkin görüşler, sınıf atmosferi oluşturma, inisiyatif kullanma, mesleki stres düzeyi, çeşitli öğretim yöntemlerini kullanma, öğrenci davranışlarına yaklaşım,

Ahlaki Gelişim: Kişi haklarına karşı saygı, başkalarına yardım, ahlaki gerçekleştirme,

Benlik Gelişimi: Öğretmen rolleri gibi kavramları içermektedir (Aydın,2005).

Glickman, denetmenlerin öğretmenlerin sınıflarının dışında okul çapında içeriklere zaman ve enerji yatırılmasının desteklemesini, öğretimleri konusunda daha fazla soyut düşünmeye cesaretlendirilmelerini önerir. Onun bakış açısında; öğretim mesleğinin özellikleri, okul çevresinin çalışma ortamı, öğretimde geleneksel olarak kariyer arayan kişiler ve üstün gelen denetim içerikleri, okulları maalesef olabileceğinden daha az etkili hale getirmiştir. Denetmenlerin kullandıkları yaklaşım ile her öğretmenin kişisel gelişim düzeyini uydurmaları tavsiye edilmektedir. Genel olarak düşük bilişsel ve karar verme düzeyinde olan öğretmenlere yönlendirici denetim yaklaşımı, orta düzeyde olan öğretmenlere işbirlikçi yaklaşım ve yüksek düzeyde bilişsel ve karar verme yetisine sahip öğretmenlere yönlendirici olmayan denetim yaklaşımı tavsiye edilmektedir (İlğan, 2007).

Öğretmenlerin seviyelerine göre bireysel ihtiyaçlarına daha çok önem vermesi, klinik denetimin bir eksiği olan, insan gelişimi ve farklılıklarını ve bilişsel psikoloji, denetimdeki önceki araştırmalar, insan davranışları araştırmaları ve yetişkin büyümesi ve gelişmesini eklemesi, teknik ve didaktik yöntemler ile yansıtıcı denetim arasında köprü olması, okullardaki olumsuz çalışma koşullarını kaldıracağını iddia etmesi ve nihai amaç olarak soyut düşünme ve problem çözme becerileriyle öğretim yöntemleri bilgisini artırması bakımından gerçekten de önem arz etmektedir (İlğan, 2007).

2.1.8.6 Farklılaştırılmış Denetim

Farklılaştırılmış denetim alacağı denetim ve değerlendirme hizmetlerinin türleri konusunda öğretmene seçenekler sunan bir denetim yaklaşımıdır. Genelde farklılaştırılmış denetim aday öğretmenlere ve ciddi sorunları olan asil öğretmenlere, yoğun gelişme fırsatları sunan bir denetim modelidir (Aydın, 2005). Bu yaklaşımda öğretmenler kendi profesyonel ve kişisel gelişimlerini başlatma ve sürdürme konusunda inisiyatif almakta, denetçiyle ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde ve gerektiğinde onların yardımlarına da başvurarak kendi gelişim süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmektedirler (Karakuş, 2010).

Farklılaştırılmış denetimde öğretmenlere, ne tür denetim ve değerlendirme hizmetleri alacakları konusunda çeşitli seçenekler sunulmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmenlere sunulan gelişim seçeneklerine aşağıda değinilmektedir (Jailall, 1998; Speace, 2003 akt. Karakuş, 2010):

1) *Yoğun Geliştirme*: Bu kavram Glatthorn tarafından klinik denetim kavramı olarak da kullanılmıştır. İyi yetiştirilmiş bir denetçi tarafından gözlem ve geri bildirim faaliyetleri yoğun bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Denetici ve öğretmenlerin üzerinde odaklaştığı temel amaç öğrencilerin sınıftaki öğrenmelerinin geliştirilmesidir.

2) *İşbirliğine Dayalı Geliştirme*: Bu geliştirme yaklaşımı profesyonel anlamda gelişimlerinin sağlanması için öğretmenlerin küçük gruplar halinde birbirlerine yardım ederek gelişmelerini amaçlar.

3) *Öz-Yönlendirmeli Gelişme*: Bu seçenekte öğretmenler, denetçi baskısından uzak bir şekilde kendi amaçlarını ortaya koyarak eylem planlarını belirlerler ve uygulamalarının sonuçlarından aldıkları geri bildirimlerle kendilerini değerlendirerek öz denetim içinde gelişimlerini sürdürmeye çalışırlar.

Glatthorn (1997)'a göre yoğun geliştirme seçeneğinin göreve yeni başlayan öğretmenlere uygulanması daha uygunken, kıdemi daha yüksek olan öğretmenlere işbirlikçi ve öz-yönlendirmeli yaklaşımların seçenek olarak sunulmasında fayda görülmektedir. (Akt. Karakuş, 2007).

2.2 TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE REHBERLİK VE DENETİMİN TARİHSEL GELİŞİMİ

2.2.1 İmparatorluk Döneminde Denetim

Türk Eğitim Sisteminde teftiş hizmetlerinin Tanzimat Döneminde başladığı tahmin edilmektedir. 1846 yılında Maarif-i Umumiye'nin gösterdiği gerekçeye dayanarak Esat Efendi başkanlığında Mekâtib-i Umumiye Nezareti (Eğitim Bakanlığı) kuruldu. Bu nezaret icra organı durumunda olup, yetki sahası sıbyan ve rüştiye okulları ile sınırlandırılmıştır. Bu nedenle ona merkezi maarif teşkilatının kuruluşuna doğru atılmış önemli bir adım gözüyle bakılmaktadır (Kodaman, 1980 akt. Buluç). Teftiş kavramı, Rüştiye Mekteplerinin açılmasına bağlı olarak 1838 yılında çıkarılan bir layihada, “Bu okullarda öğretmenlerin mesleki yeteneklerini tespit etmek, öğretimi geliştirmek ve öğrencilerin daha iyi yetişmelerini sağlamak üzere görevlendirilecek memurlar tarafından teftiş edilmeleri ...” şeklinde yer almış, 1847 yılında yayımlanan bir yönetmelikle, “Mektepleri teftiş etmek, hocalara yol göstermek üzere muin adı verilen elemanlar ...” görevlendirilmiştir. Bu dönemde teftiş ilk kez öğretmene yardım olarak düşünülmüş ve müfettişe de yardım eden, rehber anlamına gelen “Muin” unvanı verilmiştir (MEB, 2012).

Rüştiye ve Sıbyan okullarını teftiş etmek üzere 1862 yılında görevlendirilen memurlara ilk defa müfettiş denilmiş, merkez ve taşra okullarını teftiş etme görevi verilmiştir. Teftişin bir yönetim süreci olduğu gerçeğine, 1869 yılında hazırlanan, Maarif-i Umumiye Nizamnamesinde rastlanılmaktadır. 1875 yılında hazırlanan bir nizamname ile rehberlik ön plana çıkarılmış, kurumlarda teftiş defteri bulundurulması, tespit, gözlem ve önerilerin buraya yazılarak saklanması öngörülmüştür (Taymaz, 1978).

Eğitim tarihimizde teftiş ile ilgili bilinen en eski belgelerden Meclis-i Maarif tarafından 1876 da yayınlanan talimatnamede müfettişlerin kontrol listesi olarak aşağıdaki sorular yer almaktadır:

- *Öğretmenler, müstahdem ve öğrenciler düzenli olarak okula devam ediyorlar mı?*
- *Öğrenciler iyi eğitiliyor mu?*

- *Mekteplere yabancı kişilerin girmemesine dikkat ediliyor mu?*
- *Öğrencilerin okul dışında edepsizlik yapmamalarına dikkat ediliyor mu?*
- *Her gün öğrencilere dersleri tahtaya yazdırılarak isticvap edilmelerine riayet ediliyor mu?*
- *Resmen belirlenen ders ve kitaplardan başkalarının okutulmasının yasak olduğu halde, buna uyuluyor mu?*
- *Öğretmenler usulüne uygun olarak öğretim yapıyorlar ve içlerinde yeteneksiz olanlar var mı?*
- *Öğrencilerin akşam evlerine gruplar halinde ve edepli gitmelerine, kimseye sarkıntılık etmeme ve laf atmamalarına dikkat ediliyor mu? (Bu son noktanın sağlanması için öğretmenler her gün derslerden sonra öğrencilere nasihatlerde bulunacak, hiç olmazsa haftada bir kere bevvap ya da bir öğretmen çocukların arkası sıra gidecektir.)" deniliyordu (Akyüz, 1989:210 akt. Buluç)*

Maarif-i Umumiye Nizamnamesine göre Maarif Nezareti kapsamında İlmi ve İdari olmak üzere iki daire kurulmuştur.

İlmi Daire: Bütün okullar için gerekli olan kitap, dergi ve Türk Dilinde yazılmış olan ilim ve fen kitaplarının zamanında ve sırasıyla yazılması ve dilimize çevrilmesi işlerinden sorumludur. Üstlendiği görev açısından Bugünkü Talim Terbiye Kurulu Başkanlığına benzediği söylenebilir.

İdari Daire: Osmanlı Devleti sınırları içinde bulunan okul ve maarif meclislerine, kütüphane ve müzelere, matbaalara nezaret etmek ve öğretmenlerin ödüllendirilme veya cezalandırılmalarına, onların özel davalarına bakmak ve bu nizamnamede görüleceği şekilde Maarif idaresinin hakları ile ilgili belirli özel hükümleri ele alarak gereken cezanın verilmesine, bu hususta gerekenlerin sorguya çekilmesine ve gerek İstanbul, gerekse civarının eğitim bütçesini, düzenlemek ve genel kurula sunmak görevleri vardır" (Aslan, 1990:178 akt. Buluç, 1997).

İkinci Meşrutiyetin ilan edilmesi ile birlikte teftiş konusu da gündeme gelen önemli konulardan biri olmuştur. Bu dönemde teftişin genel amacı azınlık okullarının eğitim ve öğretim faaliyetlerini devlet adına denetlemek idi (Buluç, 1997). Bu devirde eğitim sistemi geliştirmek üzere öğretim programları değiştirilmiş, öğretmen

yetiştirme sorunu ele alınmış ve bu amaçla yeni kanun, tüzük ve yönetmelikler çıkarılmıştır (Taymaz, 1978).

İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerini belirleyen ilk yönetmelik 1910 yılında yürürlüğe konulan " Mekatib-i İbtidaiye Müfettişlerinin Vezâifine Mûteallik Talimat"dır. (Aydın,1986). Yönetmelikte soruşturma, teftiş ve aydınlatma konularına yer verildiği görülmektedir. Soruşturma konusuna ilişkin olarak köylerde yaptırılacak okulların öğrenci sayısına göre dersane sayısının, okulun yaptırılacağı yerin belirlenmesi, yapım için gerekli işlemin yapılması gibi konular üzerinde durulmaktadır. Teftiş konusunda da öncelikle okul binalarının, demirbaşların, öğretim araç ve gereçleri ile öğretimin teftişi yer almaktadır. Yönetmelikte ayrıca "Büyük Eğitim Kurulu" nun onaylamadığı kitapların okutulmasının engellenmesi de müfettişin görevi olarak yer almaktadır (Aydın, 1986).

1914 yönetmeliğinde müfettişlerin öğretmenlerin eğitim ve öğrenim alanlarındaki eksikliklerinin tamamlanması, onlara rehberlik edilmesi, yol gösterirken, direktif verirken duyarlı olmaları gereğine de yer verilmektedir. Müfettişlik görevinin, öğretmenin onuru korunarak yerine getirilmesi istenmekte, öğretmenin eksikleri üzerinde durulurken teke tek ilişkiler tercih edilmektedir (Aydın, 1986, s.138).

2.2.2 Cumhuriyet Döneminde Denetim

Türkiye Büyük Millet Meclisi 1 Mayıs 1920’de tüm milli eğitim hizmetlerini Maarif Vekâletine vermiştir.

Cumhuriyet döneminde teftiş ve denetimle ilgili olarak yapılan ilk çalışma, 1923 yılında yürürlüğe konulan İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine ilişkin yönetmeliktir. Müfettişlerin seçilmesine ilişkin ilk belge ise, 1927 tarihli "İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi" sayılabilir. Talimatnameye göre ilköğretim denetçisi olabilmek için, ilk öğretmen okulu mezunu ve 24-45 yaşları arasında olmak, ilkokullarda beş yıl öğretmenlik yapmak gerekiyordu (Buluç, 1997).

3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm okul ve medreselerin Maarif Vekâletine bağlanması üzerine konu yeniden gündeme getirilmiş ve 1925 yılında hazırlanan Maarif Müfettişlerinin Hukuk, Salahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat ile Maarif Vekili adına tüm eğitim kuruluşlarını kanun, tüzük ve

yönetmeliklere uygun olarak denetlemek üzere görevli müfettiş-î umumilerin yanına muavinlerinin atanması hükmüne bağlanmıştır.

1926 yılında 789 sayılı Maarif Teşkilat Kanununun yürürlüğe girmesiyle, müfettişlerin hak, yetki ve görevlerine ilişkin bir yönetmelik hazırlanmış, burada Müfettiş-î Umumi yerine Vekâlet Müfettişi unvanı kullanılmış, muavinlik kaldırılmıştır. Bu arada merkez ve mülhika müfettişleri diye ikiye ayrılan vekâlet müfettişleri 1931 yılında tekrar birleştirilmiştir. 1933 yılında 2287 sayılı Kanun ile Millî Eğitim Bakanlığının örgütü genişletilmiş, bu Kanunun 10'uncu maddesinde Teftiş Kurulunun oluşturulması ve görevleri yeniden düzenlenmiştir. Zaman içinde, Millî Eğitim Bakanlığının kuruluş kanununda çeşitli tarihlerde değişiklikler yapılmışsa da teftişin yapısı genel hatları ile korunmuştur (MEB, 2012).

İlköğretim müfettişleri ile ilgili olarak çıkarılan bir başka yönetmelik ise 1962 yönetmeliğidir. Yönetmelik; İlköğretim müdürlükleri, ilköğretim kurumları, halk eğitim kurumları ve bu kurumlarda görevli öğretmenlere, rehberlik edilmesi ve yetiştirilmesi, ilköğretimle ilgili inceleme ve araştırmaların yapılması, okul araçlarının seçimi ve okul binalarının yapımı konularını içermektedir (Aydın, 1986:139-140). 1963' de yayımlanan İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliğinde ise, ek olarak ulusal bayramların kutlanması ve bu konuda müfettişlere düşen görevlere yer verilmektedir (Buluç, 1997).

1969 yılında çıkarılan “İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği” daha önce çıkarılan yönetmeliklerin bir benzeri olmakla birlikte getirdiği en önemli yenilik “İlköğretim Müfettişleri Kurulu”nun oluşturulmasıdır. 1969 tarihli İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliğinde müfettişlerin görevleri:

- a) Denetim ve denetleme,
- b) Mesleki yardım ve is basında yetiştirme,
- c) İnceleme,
- d) Soruşturma olmak üzere dört grupta toplanmaktadır (Taymaz,1982 akt. İnal, 2008).

Anayasasının 115. maddesindeki; “Bakanlar kurulu, kanunun uygulanmasını göstermek veya emrettiği işleri belirtmek üzere, kanunlara aykırı olmamak üzere ve Danıştay'ın incelemesinden geçirilmek şartıyla tüzükler çıkarabilir.” hükmü doğrultusunda, 3797 sayılı Kanunun 27'nci maddesinin son paragrafında; “Teftiş

Kurulunun ve müfettişlerin görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usulleri tüzükle düzenlenir” denilerek Anayasa’nın yukarıdaki hükmü işletilmiş ve bu yasal prosedür bağlamında 1993 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü ve Yönetmeliği yürürlüğe konulmuştur (MEB,2012).

Ekim 1999 Tarih ve 2505 sayılı MEB tebliğler dergisinde yayınlanan olan “MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” ile ilköğretim müfettişlerinin görev alanları genişletilmiş, müfettişlik güvenceleri verilmiş, teftiş ve değerlendirmede verim ve kaliteyi artırıcı düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca 2000 yılında yayımlanan “MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi”, değiştirilerek şubat 2001 tarih ve 2521 sayılı MEB tebliğler dergisinde yeniden yayımlanmıştır. Yönergede, ilköğretim müfettişleri ile ilgili ilköğretim müfettiş yardımcılarının görev alanları, teftiş gurubunun görev ve sorumlulukları ile çalışma usul ve esasları belirtilmiştir (Buluç, 1997).

14.9.2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiş, Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Kurulmuş, böylece Bakanlığın hizmet birimleri arasında yerini almıştır. Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinde Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri ayrıntılı olarak belirtilmiş, bu görevler arasında “Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar ile Bakanlık teşkilatı ile personelinin idarî, malî ve hukukî işlemleri hakkında denetim, inceleme ve soruşturma yapma” işlevi de yer almış, bu arada müfettiş unvanı kaldırılarak Millî Eğitim Denetçisi unvanı verilmiştir. (MEB, 2012).

1 Mart 2014 tarihinde 652 sayılı KHK’ ya eklenen geçici madde 10 uyarınca İl Eğitim Denetmeni ve İl Eğitim Denetmen Yardımcısı kadrolarının unvanı sırasıyla Maarif Müfettişi ve Maarif Müfettiş Yardımcısı olarak değiştirilmiştir.

24 Mayıs 2014 tarihinde çıkan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıklarının teşkilat yapısını ve Maarif müfettişleri ile maarif müfettiş yardımcılarının

niteliklerini, yarışma ve yeterlik sınavlarını, yetiştirilmelerini, atanmalarını, yer değiştirmelerini, görev, yetki ve sorumluluklarını açıklamaktadır.

Türkiye’de denetim uygulamalarının geçmişine bakıldığında, denetim amacının özünde aynı olduğu, yapılan değişikliklerin genellikle teşkilat yapısı ile görev ve sorumluluklar açısından farklılıklar içerdiği söylenebilir.

2.3 TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİMİN YASAL DAYANAKLARI

Arabacı (1999), Eğitim sisteminin en önemli ve vazgeçilmez alt sistemlerinden olan teftiş alt sistemde, anayasa, yasa, tüzük, yönetmelik ve yönergelere dayalı olarak işlevini sürdürdüğünü belirtmiş ve eğitimde denetimin yasal dayanaklarını sıralamıştır. Bu yasal dayanaklardan Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatında yer alan maddeler şunlardır:

1) 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu Madde 17: “*Resmî, özel ve gönüllü her kuruluşun eğitimle ilgili faaliyetleri, Millî Eğitim amaçlarına uygunluğu bakımından Millî Eğitim Bakanlığının denetimine tâbidir.*”

2) MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında KHK Madde 17: “*Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Görevleri*”

3) Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü (1993), teftiş kurulunun, müfettişlerin görevleri, çalışma usul ve esaslarını belirlemiştir.

4) Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği (1993), teftiş kurulu ve müfettişlerin görev, yetki, sorumlulukları, atama, yer değiştirme, nakil ve denetim etkinlikleri ile ilgili hükümleri kapsamaktadır.

5) ilköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ve özel ilköğretim kurumlarının teftişi, teftişlerde dikkat edilecek hususlar, denetim ilkeleri, teftiş gruplarının oluşturulması, grup başkanlarının müfettiş ve müfettiş yardımcılarını görev, yetki ve sorumlulukları ayrıntılı olarak açıklanmaktadır

6) MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014),

- a) Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıklarının teşkilat ve görevlerini,
- b) Rehberlik ve Denetim Başkanı, Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görevlendirilecek maarif müfettiş ve maarif müfettiş yardımcıları ile maarif müfettişleri başkanları ve başkan yardımcılarının görev, yetki ve sorumluluklarını, atanmalarını, görevlendirilmelerini, çalışma usul ve esaslarını,
- c) Maarif müfettişleri ve maarif müfettiş yardımcılarının niteliklerini, yarışma ve yeterlik sınavlarını, yetiştirilmelerini, atanmalarını, yer değiştirmelerini, görev, yetki ve sorumluluklarını belirtmektedir.

2.4 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI DENETİM ALT SİSTEMİ ÖRGÜT YAPISI

Türk Milli Eğitim Sistemi, birbiri ile organik bağı olmayan iki ayrı birim tarafından teftiş edilmektedir. Bunlar; Bakanlık Teftiş Kurulu ve İlköğretim Müfettişleri Kurulu' dur (Arabacı, 1999).

2.4.1 Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı

14.9.2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiş, Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Kurulmuş, böylece Bakanlığın hizmet birimleri arasında yerini almıştır (MEB, 2011).

İlgili kararnamenin 17. maddesine göre bu başkanlığın görevleri şunlardır:

- *Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek.*
- *Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek.*

- Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle işbirliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek.
- Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak,
- Usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar yapmak.
- Bakanlık teşkilatı ile personelinin idarî, malî ve hukukî işlemleri hakkında denetim, inceleme ve soruşturma yapmak.
- Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

Rehberlik ve Denetim Başkanlığı bakanlık merkez teşkilatı içersinde kurulmuştur. Bu birim doğrudan bakana bağlıdır.



Şekil.2: Rehberlik ve Denetim Kurulu Teşkilat Şeması (rdb.meb.gov.tr, 2013).

2.4.2 Maarif Müfettişleri Başkanlığı

Maarif Müfettişleri Başkanlığı her ilde Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulur. Bu birimde başkan ve yardımcıları, maarif müfettişleri ve maarif müfettiş yardımcıları görev yapar. Bu birimdeki teftiş gruplarının sayısı illere göre farklılık gösterir. Bu teftiş grupları; bir başkan, müfettişler ve müfettiş yardımcılardan oluşmaktadır. Teftiş grupları da kendi içinde alt gruplara ayrılmaktadır. Alt gruplar; bir grup sorumlusu, müfettişler ve müfettiş yardımcılardan oluşmaktadırlar. Teftiş gruplarında her branştan müfettiş veya müfettiş yardımcısı olmasına önem verilir (MEB, 2014)

Maarif müfettişleri ve yardımcıları, ildeki her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütür (MEB, 2014).

Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği'ne göre Maarif Müfettişleri Başkanlığının görevleri şunlardır:

- *Öğretim programlarının uygulamalarını izlemek ve rehberlik faaliyeti yürütmek,*
- *Öğretim materyalleri ile ilgili süreç ve uygulamaları izlemek ve değerlendirmek,*
- *Sistem boyutunda eğitim ve öğretim süreçleri ile uygulamaları izlemek ve değerlendirmek,*
- *Eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerinin denetim ve değerlendirme çalışmalarını yapmak,*
- *İzleme ve değerlendirme raporları hazırlayarak ilgili birimlerle paylaşmak,*
- *İl/ilçe millî eğitim müdürlükleri ile eğitim kurumlarının teftiş, denetim, rehberlik, işbaşında yetiştirme ve değerlendirme hizmetlerini yürütmek,*
- *İl millî eğitim müdürü hariç yönetici, öğretmen ve diğer memurların denetim ve rehberlik hizmetlerini yürütmek,*
- *İnceleme, soruşturma veya ön inceleme raporlarıyla ilgili iş ve işlemleri yürütmek,*

- Öğretmen ve yöneticilerin uyum eğitimi ve gelişimlerine yönelik çalışmalar yapmak,
- Eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerinin geliştirilmesinde rehberlik çalışmaları yapmak,

Eğitim-öğretim ve yönetim alanlarını geliştirici araştırma ve çalışmalar yapmak (MEB, 2012).

2.5 EĞİTİM DENETÇİSİ (EĞİTİM MÜFETTİŞİ)

2.5.1 Eğitim Denetçisinin Özellikleri

Kurumların müfettişleri hizmete alırken aradıkları niteliklerde yetiştirme ve görevlendirme şekilleri aynı olmamakla birlikte bazı ortak noktalar bulunabilir. Genel olarak müfettişin denetim yapacağı alanda öğrenim görmüş olması ayrıca mesleğin gerektirdiği bilgi ve hünarleri kazanmış olması beklenir.

Teftiştten beklenen problem durumun ya da davranışın belirlenerek değiştirilmesidir. Değıştirme eyleminin bilinçli ve planlı olması aynı zamanda eğitim süreci ve eylemini de tanımlar. Bu nedenle müfettiş aynı zamanda uzman bir eğiticidir. (Aydın, 2007).

Müfettişlerin karşılaştacaklar sorunları ve bunları çözme yollarını bilmeleri için bazı niteliklere sahip olmaları gereklidir. Taymaz’a göre başarılı bir müfettişin bazı mesleki girişimlerde bulunması gerekir (Taymaz, 1978). Bunlar:

- Meslek statüsüne olumlu yaklaşım
- Mesleğin standartlarını ve amaçlarını kavrama
- Sorumluluğı hissetme
- Müfettişlik işlerini analiz edip başarılı olduğu işleri saptama
- Hata yapabileceğinin farkında olup onu düzeltmeye istekli olma
- İnsanları olumlu yönde teşvik etme ve ödüllendirmeye karşı istekli olma
- Teftiş ettiği personelin daha iyi bir yaşam seviyesine gelmesi için yardımcı olma.
- Mesleki kuruluşlara katılma ve görev alma
- Teftiş ettiği kurum ve onun ilişkili diğer kurumlar hakkında bilgi edinme.

- Ast – üst arasında karşılıklı saygı ve sevgiye dayalı ilişki geliştirme
- Durum gerektiğinde cesaretle konuşma, görüşlerini ortaya koyma ve savunma.
- Mesleki araçların geliştirilmesine karşı istekli olma.
- Sorunları çözmek için ilgililerle çalışmaya istekli olma.
- Uzun süreli geliştirmeler için çalışırken sabırlı ve gayretli olma.
- İnsanların ihtiyaçları kadar, memleket ihtiyaçlarını da karşılamak üzere sorumluluk alma.
- Örnek olay ve sonuçlarını kaydetme.
- Kendi çalışmalarını değerlendirme ve etken faktörleri ortaya koyma.

2.5.1.1 Müfettişlerde Bulunması Gereken Liderlik Özellikleri

Liderin ayırt edici özelliği; yeniliği ya da değişmeyi vurgulaması iken, yöneticiliğin belirgin niteliği, önde gelen işlevi, var olan yapıyı koruması ve kullanmasıdır (Aydın, 2007: 130).

Liderler fikirleri şekillendirirler ve amaçlara karışı kişisel ve aktif bir tavır edinirler. Bu durumda da bir liderin ruh hallerini değiştirmede ki etkisi, beklentileri çağrıştırmaları, bazı hedefler ve güçlü istekler kurması yapılacak etkinliğin geleceğini belirler (Zaleznik, 1989).

Teftiş ile liderlik arasında çok yakın ilişkiler vardır. Aslında bir müfettiş görevi gereği aynı zamanda bir liderdir. Müfettiş görevini yerine getirmede çalıştığı ortam, kişiler ve şekli dikkate alındığında bir statü ve grup lideri konumundadır. Başarılı bir liderlik için aranılacak nitelikler kişinin görüşüne göre farklılık gösterse de müfettiş kişilerden ziyade grupla çalışacağından aşağıdaki liderlik özellikleri aranır (Taymaz, 1997).

- Yapacağı işin gerektirdiği teknik yeterlik, teknik bilgi ve beceri sahibi,
- Başkaları ile birlikte çalışacağına göre sosyal yeterlik, sosyal konularda bilgi ve alışkanlıklar kazanmış,
- Samimi, güven verici, başkalarının iyiliğini isteyen, namus ve haysiyetine düşkün insan,
- Girişken, başkalarına kolay yaklaşabilen, konuşan, inandıran, ikna

eden, cesaret veren, doğru yolu gösteren insan,

- Personele karşı yardımcı, çalışmaya istekli, güdüleyici ve arkadaşça davranış gösteren,
- Personelin ideal ve görüşlerine, inançlarına, haklarına ve değer yargılarına karşı saygılı,
- Kimlerle birlikte çalışacağı, ilişki kuracağı ve işbirliği yapacağı hakkında bilgili,
- Kurumun politikası yararları hakkında başkalarını aydınlatmaya yetenekli ve istekli,
- Personelin yetki ve sorumluluğunu anlamada, vermede yetenekli ve bilgili,
- Personelin hatalarını ortaya koymada, kıskançlık duygu ve hasetlerine karşı uyanık ve dikkatli,
- Personelin daha iyi yaşaması ve gelişmesi için gerekli olanakları sağlamaya istekli ve gayretli,
- Amaçlara ulaşmak için plan ve programlar hazırlama bilgi ve becerisine sahip,
- Görevleri tamamlamak ve amaçlara ulaşmak üzere iyi organize bilgi ve becerisine sahip,
- Liderlik dinamizmine ilişkin yeterli bilgi ve uygulama becerisi kazanmış,
- Alternatifler arasından seçim yapma, çabuk ve isabetli karar verme yeteneğini geliştirmiş,
- Kararlarda sağlam olmak üzere esas delilleri elde eden fakat inat etmeyen insan,
- Verilen kararları koşulları göz önünde bulundurarak uygulama becerisi kazanmış,
- İşleri tamamlama, iş usullerini geliştirme ve sonucu değerlendirme yeteneğine sahip,
- Personeli güdüleyen, saygınlık ve statü konularında dikkatli olan,
- Sistemin politika ve organizasyonuna ilişkin çalışmalarda katkıda bulunmak için bilgi ve istekli (Taymaz,1997,s50).

2.5.1.2 Müfettişte Aranılan Kişisel Nitelikler

Eğitim bir etkileşim sürecidir. Bu süreçte teftiş edenle edilen, kendileri için çok yönlü yetiştirme imkânı bulabilirler. Bu imkândan yararlanabilmenin düzeyi, müfettişin dikkatli ve iyi bir dinleyici oluşuna, sabırlı alçak gönüllü ve hoşgörülü davranmasına, insancıl bir yaklaşım göstermesine, davranışların içten ve dostça olmasına, kararlı, planlı ve disiplinli oluşuna bağlıdır (Açıkalın, 1992).

Müfettişte aranılan kişisel özelliklerinin hepsinin belirlenmesi çok zordur; çünkü bu özelliklerin çoğu duyuşsal alanla ilgilidir. Bu kişisel nitelikler toplumdan toplama değer yargıları açısından farklılık gösterebilir (Mc Kean & Miles, 1964, akt. Taymaz, 1978). Yine de bir müfettişte olması beklenenler şu şekilde sıralanabilir:

- Kendine güvenen, ehliyetli ve liyakatli,
- Güven ve saygı kazanma yeteneğine sahip,
- Sempatik, duygulu ve işlerinde kararlı,
- Samimi, hisli ve iyi alışkanlıklar kazanmış,
- İşinde azimli, ciddi, sadık ve sabırlı olan,
- Ortama uyum sağlayan, hâkim olan, ikna eden,
- Sır saklayan, yapıcı, iyimser, planlı çalışan,
- Araştıran, çalışkan, enerjik ve dikkatli,
- Dürüst, disiplinli, fedakâr ve güler yüzlü,
- İnsan haklarına ve inançlara saygılı, iyi niyetli,
- Etik ilkeleri benimseyen, kibar ve titiz,
- Yeniliklere açık zamanı iyi kullanan,
- Rehberlik yapan, yardım eden, sorumluluk alan,
- Erdemli, cömert, nazik, insancıl, ilişki kurabilen,
- İyi huylu, sıcakkanlı, yerine göre nüktedan,
- Değer biçmede ve değerlendirme yapmada hatasız,
- İşini benimseyen, seven, gayretli ve hevesli,
- İnceleyici, gözlemci, araştırmacı ve bulucu,
- Kurumda, isinde ve çevresinde kaynak şahıs,
- Düzenli, giyim ve kıyafetine önem veren,

- Davranışlarını duruma göre biçimleyebilen,
- Yerinde konuşan, dinleyen ve değer biçen,
- İşi ile kişiliğini her zaman bağdaştıran,
- Kendini değerlendiren ve sürekli geliştiren,
- Sağlığı ve fiziki yapısı denetime uygun olan (Taymaz, 1978; İnal, 2008).

2.5.1.3 Müfettişte Aranılan Mesleki Nitelikler

Müfettiş teftiş ettiği kurumda, bir alan uzmanı olarak rol oynayacağı için kurumların müfettişlerini kurumun iş alanına uygun meslek ve ya branşta öğrenim yapmış elemanlar arasından seçmesi ve yetiştirme sistemi uygulaması gerekmektedir. Yetiştirme programını tamamlayan bir müfettişte aşağıdaki mesleki özelliklerin olması beklenir (Taymaz, 1978).

- Kapsamlı bir genel eğitimi ve kültüre sahip,
- Teftişin amaç ve politikasını anlamış,
- Teftişin sistemdeki yerini ve önemini kavramış,
- Kurumun faaliyet alanı ile ilgili bilgilere sahip,
- Müfettişliğin gerektirdiği uzmanlık eğitimi görmüş,
- Meslekle ilgili yasalar hakkında bilgi edinmiş,
- Teftiş araç ve yöntemlerini uygulayan, geliştiren,
- İnsan ilişkilerini ve geliştirilmesini sağlayan,
- Yeniliklere açık, araştırmacı, yapıcı ve bulucu,
- Analiz etme ve sentez yapma hünerleri olan,
- Kararları doğru, isabetli ve nesnel olarak veren,
- Aydınlatıcı bilgi veren, bireye yol gösteren,
- Hataları ve önleyici önlemleri bulan, öneren,
- İnsanların moralini yükselten, yerinde güdüleyen,
- Personel değerlendirmesini yansız ve hatasız yapan,
- Kendi çalışmalarını ve davranışlarını değerlendiren,
- Suç sayılan eylemleri gören, bulan ve tanımlayan,
- Teftiş ile sistemin gelişmesine katkıda bulunan,

- Denetim ve soruşturma raporlarını hatasız yazan (Taymaz,1997,s48).

2.5.2 Müfettiş Rol ve Yeterlikleri

Yeterlik, insanın bir davranışı yapmak için gereken bilgi ve beceriye sahip olmasıdır. Yeterliliği oluşturan iki temel öge bilgi ve beceridir (Başaran, 1996). Yeterlik, bireyin görevleriyle ilgili rollerini amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmesi için sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve davranışlardır. Kısa olarak ifade etmek gerekirse bireylerin rollerini oynaya bilmeleri için gerekli olan güçtür (Taymaz, 1995). Örgütlerde belli bir konuma ilişkin olarak belirlenmiş ve yerine getirilmesi gereken davranışlar bütünü olarak tanımlanabilecek olan rollerin, bu konumda bulunan kişi tarafından istenen nitelikte yerine getirilmesi beklenir. Denetimsel roller, denetimin -bu amacını gerçekleştirci bir biçimde düzenlenir ve eğitim denetmenlerinden denetimsel rolleri etkili bir biçimde yerine getirmeleri beklenir (Burgaz, 1995).

2.5.2.1 Müfettişin Yeterlikleri

Eğitim müfettişleri, görevlerini yerine getirebilmesi için bir takım yeterliklere sahip olması gerekir. Bu yeterlikler üç grupta toplanabilir. Uzman olarak teknik, insan ögesi ağırlıkta olan bir sistemde insancıl, sorunlara çözüm bulan ve değerlendiren birey olarak karar yeterlikleridir (Taymaz,2002: 41).

a) Teknik Yeterlikler: Göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi, beceri ve tutumları kapsar. Teknik yeterlik içinde göreve yönelik kullanılacak yöntem, teknik ve süreçler vardır.

b) İnsancıl Yeterlikler: Birey veya grupları anlama, moral yükseltme, güdüleme becerileri olarak kabul edilebilir. Birlikte çaba oluşturma, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntemlerini belirleme, bireysel farklılıkları dikkate alma, insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak sayılabilir. İnsansal yeterlik, gerek bire bir, gerek grup olarak insanlarla çalışabilme yeteneğidir. Bu yeterlik kişinin kendisi hakkındaki anlayışı ile ve başkalarına ilişkin düşünceleriyle yakından ilgilidir (Töremen ve Kolay, 2003).

c) Karar Yeterlikleri: Yapılacak olan çalışmaları planlara sorunlara çözüm bulma, amaçlara ulaşma derecesini saptamak üzere yargıya varma sürecidir. Karar

yeterliği yalnız karar verilmesine kadar olan aşamayı değil, kararın uygulanması ve değerlendirilmesini de kapsar. (Erdem ve Eroğul, 2012).

2.5.2.2 Müfettiş Roller

Denetmen rollerinin tanım ve gruplandırılmaları bir yandan denetimin işlevlerini diğer yandan müfettişlerin yeterliklerini ya da özelliklerini gündeme getirmektedir. Çağdaş yönetimin bir aracı olarak denetimin amacı, örgütün verimliliğini artırmaktır. Bu yaklaşımla tanımlandığında denetmenin rolü, kurumun amaçlarına ulaşılmasına katkıda bulunmak ve ulaşılan düzeyin kesintisiz yükseltilmesi çalışmalarına katılmaktır denebilir (Açıkalın, 1992, s.118).

Denetmen rolleri, eğitim kurumunun amaçlarına ve beklentilerine göre değişmesine rağmen, unvan dikkate alınmaksızın, tüm denetmen rollerinin genellikle liderlik, planlayıcı/organize edici, denetleyici, güdüleyici, kolaylaştırıcı, iletişim kurucu, değişim ajanı, koç/mentor gibi alanları kapsadığını belirtirler (Beach ve Reinhartz, 2000, s.16 akt. Aküzüm ve Özmen, 2013).

Görev, süreç, rol ve davranış boyutlarını kapsayan denetmen rolleri, birçok bilim adamı tarafından; liderlik, yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, araştırmacılık ve denetçilik şeklinde sınıflandırılmaktadır (Başar, 1995, s.18-20; Taymaz, 2010, s.49-50 akt. Aküzüm ve Özmen, 2013). Bu roller aşağıdaki gibi özetlenebilir:

2.5.2.2.1 Liderlik Rolü

Lider, örgütün amaçları doğrultusunda yaşamasını ve gelişmesini sağlamada yaratıcı, başlatıcı rol oynayan kişidir (Başar, 1995 s.20). Lider, örgüte yeni bir ruh ve yeni bir vizyon kazandırarak, örgüt üyelerinin coşkulu bir şekilde çalışmasını sağlayan, yaratıcılığı, değişim ve yenileşmeyi teşvik eden kişidir. Denetçinin aynı zamanda öğretimsel bir lider olarak da düşünülebilir. O halde başarılı bir liderin yapacağı ilk şey denetlediği kişinin ihtiyaçlarını saptayarak, bu ihtiyaçları giderek planları kurgulamasıdır (Nebor, 1987).

Örgütsel amaçların gerçekleştirilmesi yolunda denetçi, yeni öğretim programlarının veya öğretim modellerinin öğretmenlerce benimsenmesinde onları ikna edebilmeli ve öğretmenlerle birlikte çalışabilmelidir. (Beach ve Reinhartz, 2000, s.16). Demokratik bir lider olması beklenen eğitim denetçisi kararlarda katılmayı

sağlamalı, bunun içinde çift yönlü iletişim sistemi kurmalıdır. Eğitim denetçisi, üyelerin beklentilerini gerçekleştirmede, kurumun, çevrenin, örgütün olanaklarını bilmeli, bunları kullanabilmelidir. Bunu bilerek de davranışlarını bunlara göre seçmelidir (Başar, 1995).

Türk eğitim örgütü merkezden yönetimli olduğundan, denetçinin liderlik sınırlarının dar olduğu söylenebilir. Eğitim denetçisi merkezden belirlenen kalıp ve prosedürlere uymak durumundadır; fakat bakanlık denetçileri merkezin ortasındaki karar mercii olan bakan adına görev yaptıkları için bu sınırları belirleme olanakları vardır (Başar, 1995).

2.5.2.2.2 Yöneticilik Rolü

Yöneticinin görevi, örgütü amaçları yönünde yaşatmaktır. Bu amaçla yönetici kararlar verir, bu kararların uygulanışını planlar, planların yürütülmesi için gerekli düzenlemeleri yapar (Başar, 1993). Örgütsel amaçları gerçekleştirme ve çalışanların yaşamlarını kolaylaştırabilme yönünde yönetici, örgütteki madde kaynağını en verimli şekilde kullanmak ve insan kaynağından en etkili şekilde yararlanmak durumundadır. Bu yönetsel eylemler için güçlü yönetim bilgisine, liderliğe ve iletişim becerisi gibi rollere ihtiyaç vardır (Cemaloğlu, 2005, s.249).

Yöneticilik rolleri nedeniyle karar verme durumunda olan eğitim denetçileri, problem çözme süreci olarak görülmesi gereken karar aşamalarını bilmeli ve kullanabilmelidir (Başar,1995).

2.5.2.2.3 Rehberlik ve Yardım Rolü

Öğretmenlerin okulda çok çeşitli işleri yapmak zorunda oldukları ve yeteri kadar zaman bulamadıkları göz önünde bulundurulursa, özellikle eğitim alanındaki gelişmeleri takip edemedikleri söylenebilir. Bunun için hızla değişen dünyamızda bugün öğretmenin geliştirilmesi en önemli konulardan biri olarak denetmenin de önemli görevlerinden biridir (Sağlamer, 1985, s.10).

Denetimin ilk hedefi, öğretmeni kendine mesleki yön verecek bir duruma getirmek, diğer bir deyişle mesleki yardımda bulunabilmektir (Bursalıoğlu, 2002, s.128). Öğretmenlerin bilgilerini artırma, varsa eksiklerini giderme, öğretim yöntemleri ile ilgili bilgi ve uygulama desteğinde bulunma, mesleğe ve çevreye

uyum sağlamalarına yardımcı olmak mesleki yardım kapsamında görülür (Kepenekçi, 1995, s.137-143).

Sorunun kaynağı ne olursa olsun rehberlik ve yardım denetçinin görevidir. Denetçi rehberlik ve yardım sürecinde davranışlarına ayrı bir özen gösterme durumundadır. Yardımı rehberlikten öne alması, öğüt vermek yerine sorunların çözümüne etkin bir rol oynaması gerekmektedir (Başar, 1995). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerini etkin olarak yerine getirmeleri halinde, rehberlik çalışmalarında tespit edilen problemlerin büyük ölçüde denetim çalışmalarında düzeltilmiş olması beklenebilir (Ekinci ve Karakuş, 2011).

2.5.2.2.4 Eğitcilik Rolü

Teftiştten beklenen problem durumun ya da davranışın belirlenerek değiştirilmesidir. Değiştirme sürecinin planlı olması aynı zamanda eğitim sürecini de tanımlar. Bu bakımdan denetmen aynı zamanda profesyonel bir eğitcidir. Bu eğitici rolünde başarılı olabilmek için denetmen, önce kendinden başlayarak, denetlediği personelin inançlarını, eğilimlerini, algılarını, amaçlarını anlayıp onları tanıyabilmelidir (Aydın, 2007).

Eğitim denetçisinin rehberlik ve yardım ile eğitcilik rollerinin ayrımı için, eğitcilik rolleri, hizmet içi eğitim etkinlikleri olarak alınmıştır. Hizmet içi eğitim gereksinimlere göre olmalıdır. Bu nedenle hizmet içi eğitim süreçlerinin ilk basamağı gereksinimleri belirlemektir. Eğitim denetçisi toplantı, görüşme, gözlem yapan, kayıt ve raporları inceleyebilen biri olarak, hizmet içi gereksinimleri görebilme olanağına sahiptir. Eğitim denetçisinin hizmet içi eğitim çabalarında kullanacağı yöntemler olarak, seminer, konferans, örnek ders, toplantı, gezi, film izleme ve kaynak kitap çalışmaları gösterilebilir (Başar, 1995).

2.5.2.2.5 Araştırma Uzmanlığı Rolü

Denetmen, sistemin geliştirebilmesi için eğitim kurumlarının yapı ve davranışlarını ve de yenilikleri yakından izler, üretim, öğretim ve diğer süreçlerle ilgili inceleme ve araştırmalar yapar ve sonuçlarından yararlanılmasına çalışır (Yılmaz, 2007, s.23; Kavas, 2005, s.14 akt. Aküzüm ve Özmen, 2013). Böylece

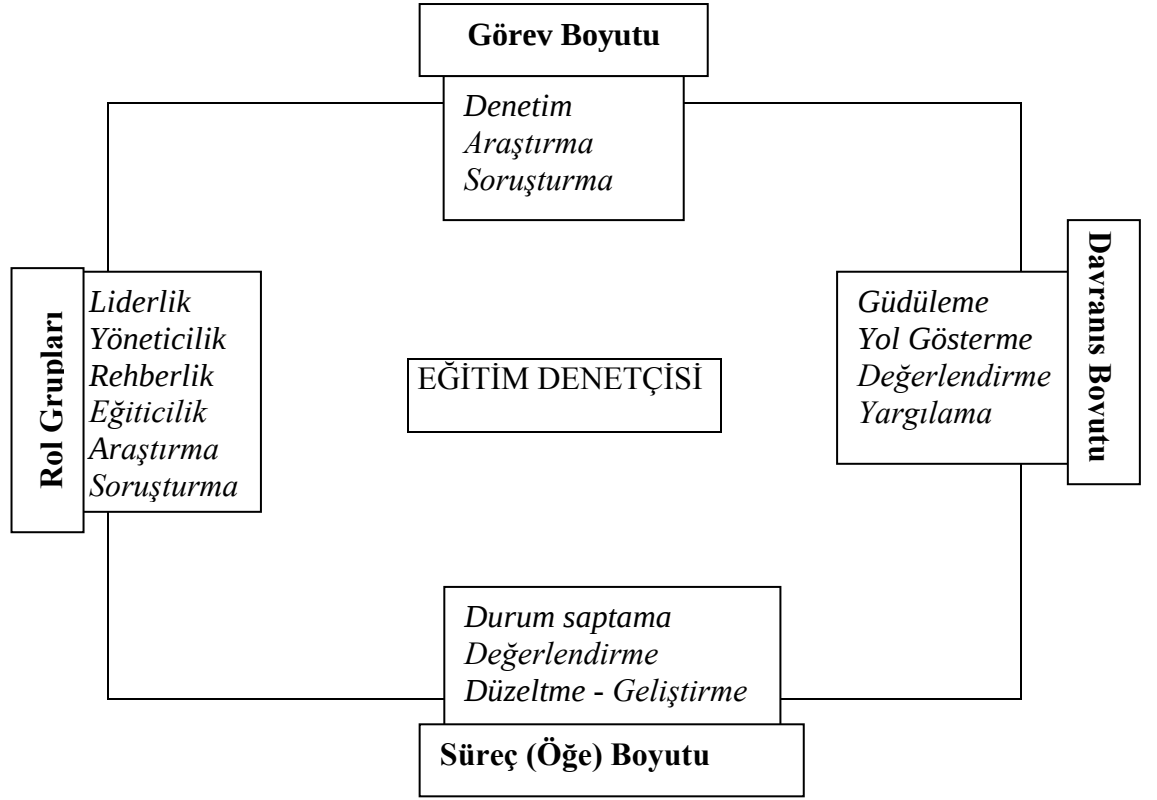
denetmenler, sorun çözme kararlarına dayanak olarak, bilimsel yöntemle üretilmiş bilgiler elde edebilir (Başar, 1995, s.46).

Birlikte çalışmayı, uygulanabilirliği olan çözüm üretmeyi amaç edinen bu rol, denetmene güven, itibar ve statü kazandırıcı olacağından, aynı oranda hizmete katkılarının da doğacağı ve kabul göreceği bir ortamı da hazırlar. Hiç şüphe yok ki bu rol, denetmenlerin teknik bilgi ve becerilerle, bilimsel tutum ve davranış kazanmış olmalarını gerektirir (Cengiz, 1992 akt. Aküzüm ve Özmen, 2013). Denetmenin araştırmacı rolünü oynaması, birlikte çalışma ve sorun çözme yollarını kullanarak aynı zamanda denetleyen-denetlenen ilişkilerini geliştirebilir, yaklaşma ve anlaşma sağlayarak, eğitim ortamındaki uzaklık ve soğukluk sorunlarının çözümüne de katkıda bulunabilir (Başar, 1995, s.46).

2.5.2.2.6 Soruşturma Rolü

Kamuda görevli personelin güven altına alınarak devlet işlerinin tam olarak yürütülmesi, huzur içinde çalışma ortamının sağlanması, yapılan eylemlerin suç olup olmadığının belirlenmesi için eğitim denetmenlerine soruşturma işi görev olarak verilmiştir (Yılmaz, 2007, s.21). MEB Eğitim Müfettişlikleri Başkanlıkları yönetmeliğinde de müfettişlerin soruşturmaya ilişkin görevi “*İnceleme, soruşturma emirleri gereğince, görev alanlarına giren kurumlar ile bu kurumlarda görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personel hakkında inceleme ve gerektiğinde soruşturma yapmak*” şeklinde belirtilmiştir (MEB,2011). Bu aşamada denetmenlerin görevi, disiplin soruşturması sonucunda, eylemin suç olup olmadığını, suç ise suçlunun kim olduğunu, suçun hangi yasaya göre nasıl bir ceza gerektirdiğini saptamak ve önermektir (Başar, 1995).

Soruşturma görevleri denetmenlerin eğitimci kimlikleriyle birebir örtüşmemekte ve bilim adamlarının çoğunluğu, bu görevin çağdaş eğitim denetimi ile uyuşmadığını ifade etmektedir (Özmen ve Şahin, 2010, s. 93). Soruşturma görevi özel yeterlilik isteyen bir görevdir. Öğretmen ve yönetici menşeli denetmenin iyi bir soruşturmacı olması için özel olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun için soruşturma görevinin özel niteliklere sahip kendini yetiştirmiş soruşturmacı ya da soruşturma grubuna verilmesi daha yararlı olacaktır (Yılmaz, 2007).



Şekil.3 Eğitim Denetçilerinin Roller (Başar, 1995).

2.6 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu kısmına kadar olan bölümlerde araştırmanın amacı ve eğitimde denetime ilişkin alanyazında var olan bilgi birikimi aktarılmaya çalışılmıştır. Diğer taraftan teftiş uygulamalarına dair öğretmen görüşlerine ilişkin gerek kuramsal gerekse uygulamaya dönük araştırmaların, ne tür bulgulara ulaştığı da bu çalışma için önemlidir.

2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Araştırmalar

2010 yılında M.E.B Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı tarafından buna benzer bir araştırma yapılmıştır (earged.meb.gov.tr). " İlköğretim Okullarındaki Denetim Faaliyetlerinin Değerlendirmesi" adlı çalışmada ilköğretim okullarında denetim yapan denetçi, yönetici ve öğretmen görüşleri alınmıştır.

Araştırma sonucunda denetçilerin öğretmenlere rehberlik yaptığı alanlara ilişkin sorulan sorular yardımıyla denetçi ve öğretmenlerden elde edilen verilerin analiz sonuçlarına göre, denetçilerin;

- * Dersle ilgili kaynak kitap, araç-gerecin seçimi ve öğretmenin bu araç-gereçten yararlanması,
- * Ders planlarının hazırlanması ve uygulanması,
- * Öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı,
- * Derse hazırlık çalışmaları,
- * Yazılı sınavların hazırlanması ve değerlendirilmesi,
- * Öğrencilere yaptırılacak proje çalışmaları ve bu çalışmaların değerlendirilmesi,

- * Zümre kararlarının alınması ve uygulanması,
- * Sosyal kulüp çalışmaları,
- * Öğretmenler kurulu kararlarının uygulanması,
- * Öğretmenin öğrencilerle iletişimi,
- * Öğretmenin veli, öğretmen ve diğer personelle iletişimi,
- * Öğretim programının uygulanması,
- * Özel eğitimi gerektiren çocukların eğitimleri,

*Mevzuattaki değişiklikler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili yeni gelişmeler konularında yapmış oldukları rehberliğin öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı görülmüştür. Anketlerde yer alan açık uçlu sorulardan öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin yapılan rehberlik ve denetimi içerik ve süre olarak az buldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırmada denetçi ve öğretmenlerin ders denetimine yönelik beklentilerine ilişkin ifadelerin birçoğu olumlu yönde “oldukça” ve “tamamen” düzeyinde ortak görüş sergilemişlerdir.

Denetçi ve öğretmenlerin farklı ve olumsuz yönde görüş bildirdikleri ifadeler şunlardır:

“Denetçi yöneticiyi değerlendirirken velinin de görüşlerini almalıdır.” ifadesine denetçiler “orta”, öğretmenler “oldukça”, “Denetçi öğretmeni değerlendirirken öğrencinin de görüşlerini almalıdır.” ifadesine denetçiler “orta” öğretmenler “oldukça”, düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Kurum denetimi için ayrılan sürenin yeterli olup olmadığı konusunda denetçi ve yöneticilerin yarısından fazlası “evet, yeterlidir.” cevabını vermelerine rağmen yarıya yakını bu süreyi yeterli bulmamaktadır.

Köroğlu ve Oğuz (2011) ilköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki gelişimlerinde eğitim müfettişlerinin yaptığı rehberliğe yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Katılımcıların görüşleri cinsiyet, branş, kıdem değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Samsun ili üç merkez ilçesindeki (Atakum, Canik, İlkadım) 76 okulda görev yapan 361 öğretmen, 109 yönetici ve Samsun bölgesinde çalışan 48 ilköğretim eğitim müfettişi oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenler yapılan rehberliği *yetersiz*, yöneticiler *orta düzeyde yeterli*, eğitim müfettişleri ise yapmış oldukları rehberliği *üst düzeyde yeterli* görmüşlerdir.

Araştırmada cinsiyet, branş ve mesleki kıdem değişkenine göre eğitim müfettişlerinin yapmış olduğu rehberliğe yönelik öğretmen ve yönetici görüşlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen ve yöneticilerde cinsiyet ve mesleki kıdemin; eğitim müfettişleri ile ilgili algıları değiştirmedğini, rehberlik ile ilgili görevlerini yerine getirmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Yöneticilerin eğitim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimi için yaptıkları rehberlik ile ilgili yöneticilikteki kıdemlerine göre görüşlerinde de 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. Araştırma sonuçlarında eğitim müfettişleri arasında öğretmenlerin gelişimi için yapmış oldukları rehberlik ile ilgili görüşlerinde eğitim müfettişliği kıdemine göre fark çıkmamıştır.

Araştırma sonucunda, eğitim müfettişlerinin rehberlik yapacakları grubun eksikliklerini önceden belirleyerek gerek öğretmenler gerekse yöneticiler ile işbirliği içinde çalışma, ilköğretim öğretmenleri eğitim müfettişlerini kendilerini denetleyen olarak görmek yerine rehber olarak görebilme ve gerektiğinde eğitim müfettişlerinden yardım almaktan çekinmeme, değişen ve gelişen şartlara uyumun sağlanabilmesi için eğitim müfettişleri öğretmenlerin mesleki alanla ilgili gelişmelerden haberdar olmasını sağlamada yardımcı olma gibi önerilerde bulunulmuştur.

Erdem ve Eroğul (2012) yaptıkları araştırmada ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri araştırılmıştır. Veri toplama aracı olarak “İlköğretim Müfettişlerinin Ders Teftişlerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi Anketi” kullanılmıştır. Araştırma Denizli ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan 408 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır.

Ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmanın bulgularına göre “ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları” boyutunda sınıf öğretmenlerinin ölçekteki görüşleri “*Katılıyorum*” şeklindedir. Sınıf öğretmenleri ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları boyutunda en yüksek katılım puanını “*Yaptığı işlerde olumlu eleştirilere açıktır, “her şey ben bilirim” tavrı sergilemez.*” maddesine vermişlerdir. Ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşleri mesleki kıdeme göre farklılık göstermektedir fakat cinsiyet, yaş, en son mezun olduğu okul ve son üç yıllık teftiş puanı ortalamasına göre farklılık göstermemektedir. Ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumlarına katılma düzeyleri 10-19 yıl ve 20-29 yıl arası olan sınıf öğretmenlerinin 0-9 yıl arasındakilere oranla daha fazla bulunmuştur.

Araştırma sonucunda ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmenlere, okul içinde ve dışında sergilediği tutum ve davranışlarla örnek olması, yasa ve yönetmeliklere göre hareket etmeye özen göstermesi, sınıf öğretmenlerine karşı daha eleştiriye açık bir tutum sergilemesi ve sınıf öğretmenlerine karşı yaptığı eleştirilerde yapıcı olmaya özen göstermesi gerektiği vurgulanmıştır.

Şener (2011) ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma Ankara ili Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan 320 öğretmen üzerinde yapılmıştır.

Araştırma neticesinde, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yer alan maddelere göre algı düzeylerinin düşük, buna karşın beklenti düzeylerinin

yüksek olduğu görülmüştür. Çağdaş denetim uygulamalarının en önemli unsurları olan iletişim, işbirliği ve paylaşım odaklı maddelerin düşük seviyede algılanması fakat bu maddelere yönelik beklentilerin yüksek seviyede çıkmıştır.

Köybaşı ve Dönmez (2012) eğitim denetmenlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile teftiş ve değerlendirme görevlerinde rol davranışlarına ilişkin ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmenlerin algıları arasında mesleki kıdem, öğrenim seviyesi ve branşa göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 öğretim yılı Malatya ili merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 562 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırma sonunda ulaşılan sonuçlar denetmenlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile teftiş ve değerlendirme rollerine kısmen uygun davrandıkları görülmüştür.

Mesleki kıdem değişkeni açısından, 21-30 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerle algıları arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. 21-30 yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler, eğitim denetmenlerinin rollerine ilişkin algıları diğer öğretmen gruplarına göre daha olumsuz olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenim durumu değişkenine bakıldığında yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin eğitim denetmenlerinin rollerine ilişkin görüşleri diğer öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre eğitim denetmenlerinin rollerine ilişkin vermiş oldukları puanlar arasındaki fark dikkat çekici düzeyde bulunmuştur. Bunun nedeni olarak da bazı branş öğretmenlerinin kendi branşlarından olmayan denetmenler tarafından denetim gördükleri şeklinde değerlendirilmiştir.

Memişoğlu (2001) denetim uygulamalarında ilköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ne derece uyduklarına ilişkin müfettişlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Söz konusu araştırma 2000-2001 eğitim ve öğretim yılında Ankara İli Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan 501 öğretmen, 109 müfettiş ve 108 yönetici olmak üzere toplam 718 eğitimciye uygulanmıştır. Yapılan araştırma şu sonuçlara varılmıştır:

Denetim uygulamalarında çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ne derece uyulduğuna ilişkin:

- Müfettişler "çoğunlukla" ve "her zaman" düzeyinde sözü edilen bu ilkelere denetim uygulamalarında uyduklarını belirtirken; öğretmenlerin büyük çoğunluğu denetim uygulamalarında çağdaş eğitim denetimi ilkelerine müfettişlerin "nadiren" düzeyinde uyduklarını; yöneticilerin büyük çoğunluğunun ise müfettişlerin denetim uygulamalarında çağdaş eğitim denetimi ilkelerine "ara sıra" düzeyinde uydukları görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.
- Müfettiş, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Öğretmenlerin branş, kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Cinsiyet değişkenine göre ise öğretmenlerin görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Yöneticilerin branş, kıdem ve cinsiyet değişkenlerine göre görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yöneticilerin eğitim düzeyi değişkenine göre ise görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmuştur.
- Müfettişlerin branş, kıdem, cinsiyet ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre görüşleri arasında 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, denetim uygulamalarında çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ne derece uyulduğuna ilişkin müfettiş, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Bu durum denetim uygulamalarına ilişkin müfettiş, öğretmen ve yönetici gruplarının görüşleri arasında henüz beklenen düzeyde görüş birliğinin oluşturulamadığı biçiminde değerlendirilmiştir.

İnal (2008) ilköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesini belirlemek ve gerekli önerilerde bulunmak amacıyla bir araştırma yapmıştır. Tarama modeli kullanılan araştırma İstanbul ili Avrupa yakası sınırları içindeki ilköğretim okullarından

tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilmiş branş ve sınıf öğretmenlerinden 222 kişiye uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda ilköğretim müfettişlerinin denetimlerde göstermesi gereken tutum ve davranışları nadiren gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulardan ve ulaşılan sonuçlardan faydalanılarak, ilköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarından kaynaklanan aksaklıkların giderilmesi için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur. Bunlardan bazıları şunlardır:

- İlköğretim müfettişlerinin eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü ve doktora eğitimi görmeleri için uygun şartlar oluşturulup, kendilerini geliştirmeleri sağlanmalı
- Müfettişler, öğretmenlere baskıcı bir davranış değil, bilimsel bir tutum ve davranış göstermelidir.
- Denetimler baskın havasında yapılmamalı, belli bir sürece yayılmalı ve denetime muhatap olanlar bu süreçten haberdar edilmelidir.
- Denetimlerde her öğretmen için yeterli zaman ayrılmalıdır.
- Müfettişler denetimlerde okulun bulunduğu bölgenin şartlarını göz önünde bulundurarak değerlendirme yapmalıdır.
- Müfettişler, öğretmenlerin eğitim-öğretim denetim sistemi hakkındaki görüşlerini özgürce ifade etmelerine olanak sağlamalı, çağdaş, açık ve katılımcı bir denetim yapılmalıdır. Eğitim sisteminin verimini etkileyebilecek ilköğretim müfettişlerinin seçimi, atanması ve yükselmesinde kullanılacak geçerli ve güvenilir ölçütler böyle araştırmaların sonuçlarına göre saptanmalıdır. Bu görevlere kişisel mesleki nitelikleri en uygun olanların seçilebilmeleri için gerekli özendiriciler sağlanmalıdır.

2.6.2 Yurtdışında Yapılmış Araştırmalar

Denetim üzerine öğretmen görüşleri, denetime dair öğretmen algısı ve denetimin öğretmen gelişimi üzerindeki etkisi üzerine aynı yurt içinde olduğu gibi yurtdışında da bir çok çalışma yapılmıştır.

Sharma, Yusoff, Kannan ve Baba (2011) yaptığı araştırmada 3 Asya ülkesinde (Hindistan, Malezya ve Tayland) denetim uygulamasına dair öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler mail ve ya internet üzerinden görüntülü konuşma ile, açık uçlu sorular ile yapılmıştır. Araştırma şu sorular üzerine yoğunlaşmıştır:

1- Okullardaki denetimin olgusu nasıldır?

2- Kıdemli ve kıdemsiz öğretmenlerin müfettişler tarafından yapılan denetimlere ilişkin görüşleri nelerdir?

3- Öğretmenler denetim sürecinden yararlanabilmekte midir?

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler yapılan denetimin gelişimsel olmaktan çok sonuç odaklı olduğuna ve denetimin evrak tamamlama olayı olduğuna inanmaktadırlar. Okul müdürleri tarafından denetimin sadece hata bulucu ve ceza verme amaçlı olduğu, öğretmenlerin iyi yönleri vurgulamaktan çok eksikleri açığa çıkardığı öğretmenlerce belirtilmiştir. Araştırmaya katılan branş öğretmenleri, denetçilerin branş öğretmenlerini denetlemek için alan uzmanı olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırma sonucunda öğretmenlerin ortak görüşüne göre denetim sadece evrak tamamlama ve hata bulma süreci olarak görülmektedir. Denetçiler ve ya denetimi yapan müdürler, denetimi, mesleki gelişim ve öğretmenlerin önderi olma platformu olarak görmemektedirler.

Araştırmada öneri olarak denetimde işbirliğine ve sürekliliğine vurgu yapılmış, denetim sürecine öğretmenlerin de katılması gerektiği belirtilmiş ve denetçilerin özel alanların denetimi için yardım almaları önerilmiştir.

Levin, Hoffman ve Badiali'nin (1987) yaptığı araştırmada Pensilvanya'da 4 kırsal okul bölgesinde çalışan 547 ilk ve ortaokul öğretmenin denetim olgusu, süreci ve amacına yönelik algıları araştırılmıştır.

“Öğretmen olarak geçirdiğim denetim, gelişimim açısından yararlıydı” bağımlı değişkeninin 16 bağımsız değişken üzerindeki varyasyonu incelenmiştir.

Araştırma sonucuna göre denetimin yararlılığı hakkında öğretmenlerin algılarını artırmada yöneticilere denetim programları hazırlarken şu önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmenlere öğretimsel becerilerini geliştirmede yardımcı olmak için denetimin amacı açık bir şekilde anlatılmalıdır.
- Öğretmen ve denetçi eğitimdeki değişimleri birlikte belirlemelidirler.
- Denetçiler öğretmenleri eğitim – öğretime odaklamalıdır.
- Denetçi öğretmenin öğretimsel amaçları hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
- Denetim süresi makul uzunlukta olmalıdır. Öğretmen yeterince gözlemlendiğini hissetmelidir.

Awuah'ın (2011) yılında yaptığı araştırmada Gana'daki resmi ilköğretim okullarında yapılan denetim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve başöğretmen görüşleri alınmıştır. Araştırmanın amacı öğretmenlerin okullardaki var olan denetim uygulamaları hakkındaki algısını belirleyerek, etkili bir denetimin nasıl olması gerektiği hakkındaki görüşlerini almak ve önerilerde bulunmaktır.

Bu araştırmada veri toplamada nitel ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Ayrıca bunların yanında eğitim denetimine ilişkin resmi belgeler de incelenmiştir. Araştırmaya 240 öğretmen ve 40 başöğretmen katılmıştır.

Araştırma sonucunda Gana Eğitim Bakanlığının eğitim denetimine ilişkin yayınladığı resmi belgelerde denetimin daha çok eğitim aktivitelerinin izlenmesi ve eğitim süresinin maksimum kullanımı gibi çağdaş model üzerinde vurgulama yaparken, öğretmenler eğitim denetimini daha çok geleneksel denetim (hata bulma, kontrol, yönlendirme) olarak görmektedirler. Öğretmenlerin çoğu bu geleneksel yöntemlerden memnun olduklarını belirtse de, anketteki çağdaş denetim ilkelerini içeren maddeleri geleneksel denetime nazaran daha çok tercih ettikleri görülmüştür.

Araştırma sonunda şu önerilerde bulunulmuştur:

- Eğitim denetimini düzenleyen ilgili kanun öğretmenlerin görüşleri de alınarak yeniden düzenlenmeli ve çağdaş eğitim denetimini ilkelerini içeren bir kanuna dönüştürülmelidir.
- Öğretmenler çağdaş denetim yaklaşımları ile ilgili yapılacak hizmet içi eğitimlere katılmalıdırlar. Çağdaş denetim yaklaşımları lisans ve yüksek lisans düzeyinde ders olarak okutulmalıdır.

- Eğitimdeki yeniliklerden haberdar etme amaçlı belirli aralıklarla öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Denetim yönetsel işlerden ayrı tutulmalı ve ayrı olarak ele alınmalıdır. Böylece denetçiler öğretmenlerin eğitim uygulama ve stratejilerini daha iyi gözlemleyecekler ve öğretmenin gelişimine daha çok katkıda bulunabileceklerdir.

Abdulkareem'in (2001) Ohio Üniversitesinde yaptığı araştırmada, Suudi Arabistan'ın Riyad bölgesindeki okullarda var olan denetim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri ve beklentileri araştırılmıştır.

Araştırma Riyad bölgesinde çalışan rastgele seçilen 149 öğretmen ve 45 müfettiş üzerinde yapılmıştır. Katılımcılar içinde açık uçlu sorularında bulunduğu 42 sorudan oluşan likert tipi ölçek uygulanmıştır. Ankette yer alan her soru için var olan durum / beklentiler şeklinde ifadeler yer almıştır. Müfettişler ve öğretmenlerin denetim uygulamalarına ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Denetime ilişkin beklentilere dair öğretmen ve müfettiş görüşleri arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Çalışma ayrıca denetim uygulamalarının eğitim – öğretim, iletişim, liderlik, personel gelişimi, değerlendirme ve ders denetimi gibi farklı alanlarına ilişkin görüşleri de açığa çıkarmıştır. Denetim uygulamalarının değerlendirme basamağı haricinde görüşler haricinde diğer alanlarda öğretmen ve müfettiş görüşleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

- Öğretmen ve müfettiş görüşleri arasındaki farklılık tartışılmalı ve iki görüş arasında bir köprü oluşturulmalıdır. Ayrıca sadece denetim uygulamaları değil denetimin diğer alanlarındaki görüşler de tartışılmalıdır.
- Öğretmenlerin değerlendirilmesi konusu müfettişlerce ele alınmalıdır. Öğretmen ve müfettişler değerlendirmenin daha etkili ve daha stressiz olabilmesi için olası yöntemleri tartışmalıdırlar.
- Suudi Arabistan eğitim bakanlığı, aynı zamanda mesleki gelişimi de destekleyen öğretmen odaklı bir denetim modeli geliştirmelidir.

Kutsyuruba'nın (2003) yaptığı araştırmada stajyer öğretmenlerin ideal denetim uygulamaları ve bunların mesleki gelişimle olan ilişkisine dair görüşlerini araştırmıştır. Araştırmanın evrenini Kanada ve Ukrayna'daki liselerde çalışan stajyer öğretmenler oluşturmaktadır. Nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı araştırmanın 22 katılımcısı Kanada'dan, 26 katılımcı ise Ukrayna'dandır.

Araştırma sonucunda:

- Stajyer öğretmenler kişisel mesleki gelişimleri için denetimin daha sık aralıklarla ve yoğun olması gerektiğini belirtmişlerdir.
- Katılımcılar denetim uygulamaları ile ilgili; karar almada etkin katılım, iyi planlama ve denetim yaklaşımını seçebilme imkânının kendileri için yararlı olabileceğini düşünmektedirler.
- Katılımcılar denetimin mesleki gelişimle yakın ilişkisi olduğu görüşünü savunmuşlardır.

Peplinski'nin (2009) yaptığı araştırma, okullarda uygulanan mesleki ve bürokratik yaklaşımları belirlemek ve öğretmeni denetlemede kullanılan mesleki gelişim, gelişimsel denetim ve değerlendirme öğelerinin ne ölçüde olduğuna karar vermeyi amaçlamıştır.

Araştırma'da mesleki gelişim, profesyonellik ve gelişimsel denetim'in öğretmenler ve müdürler tarafından baskın denetim yaklaşımları olduğu görülmüştür. Bu üç yaklaşıma ilişkin görüşlerin demografik özelliklere göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca araştırmada yüksek lisans mezunu okul müdürlerinin daha bürokratik denetim yaklaşımı (kurallara bağlılık, merkezi karar alma) kullandıkları, okul içi ve dışı iş birliğinin az olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, araştırmada kullanılacak veri toplama aracı ile verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel teknikler nicel ve nitel boyutlar kapsamında ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin ilköğretim düzeyinde yapılan teftiş uygulamalarına ilişkin görüşlerini ortaya çıkararak yapılan denetim faaliyetlerinin öğretmen gözüyle ne kadar etkili olduğunu ortaya koymaktır. Bu çalışmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımı benimsenmiştir. Greene, Krayder ve Mayer, sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlamaktadırlar. Verma ve Mallick'in, de vurguladığı gibi aynı araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin kullanılması oldukça yaygındır. Greene, Krayder ve Mayer'a göre nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkân sağlar (Akt. Beycioğlu, 2009).

Bu araştırmada, veri toplama tekniği olarak hem nicel hem de nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem nitel ve nicel araştırmaların karışımından oluşmaktadır. Karma yöntemli bir araştırmada nitel araştırmayı, araştırmanın bir safhasında kullanılırken nicel araştırma da başka bir safhada kullanılabilir. Örneğin bir araştırmacı önce deneysel araştırma yapabilir sonra deneysel araştırmaya katılmış olan katılımcılara deneysel araştırmayı nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla görüşme yapabilir. Bundan sonra bu iki

yöntemden elde edilmiş olan bulguları karşılaştırabilir (Kıral ve Kıral, 2011). Bu araştırmada elde edilen nicel bulgular nitel bulgularla desteklenmiştir.

Bu araştırmanın nicel ve nitel boyutları aşağıda kısaca açıklanmıştır.

3.1.1. Nicel Boyut

Geçmişte var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlana, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2009). Bu araştırmada İlköğretimde yapılan teftiş faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesine yönelik betimsel bir araştırma olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmada anket (survey) tekniği uygulanarak veriler toplanmıştır. Veri toplama aracı, Balıkesir ili Merkez ilçesi evreninde uygulanmıştır.

3.1.2. Nitel Boyut

“Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği, araştırmayı nitel araştırma olarak tanımlamak mümkündür.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Nitel araştırma, disiplinler arası bütüncül bir bakış açısını esas alarak, araştırma problemini yorumlayıcı bir yaklaşımla incelemeyi benimseyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır. (Altunışık ve diğerleri, 2010: 302 akt. Karataş, 2011)

Nitel araştırmada toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması ve araştırmaya konu olan bireylerin görüş ve deneyimlerinin mümkün olduğu ölçüde doğrudan sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda determinist yaklaşım ön planda tutulmaz ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurulmaz. Sayısal verilere ve istatistiklere daha az yer verilirken sözlü ve nitel analizlere daha çok vurgu yapılır. Nitel araştırmacılar olayların ve bağlamların dilini kullanır, olayları bağlamı içerisinde inceler. Sorunları, içerisinde oluşup geliştiği değerler sisteminden yalıtarak analiz etmez, durumlara egemen olan ilişkiler ağını

kendi doğal ortamında yorumlamaya veya bunların anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışır (Neuman, 2012: 224 akt. Karataş, 2011)

Anderson'a göre nitel veriler; tipik anket soruları veya test yöntemleri gibi önceden belirlenmiş kategori ve standartlara oturtulmadan; durumların, olayların, insanların, karşılıklı etkileşimlerin ve gözlenen davranışların ayrıntılı tanımlarını; doküman ve iletişim kayıtlarından, vaka tarihçelerinden, tarihçe kayıtlarından biriktirilmiş verileri içerir (Akt. Beycioğlu, 2009).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması, tarama modeli olarak ise odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Durum çalışması nitel araştırmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, 77).

Görüşme nitel araştırmada en sık kullanılan veri toplama araçlarından biridir. Görüşme belki de araştırmacıların kullanabileceği, bilinen en eski bilgi toplama ve veri elde etme yoludur. Ribbins'a göre görüşme, önceden belirlenmiş ve bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim sürecidir (Akt. Beycioğlu, 2009).

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmesinin temel amacı insanların ne düşündüğünü ve ne hissettiğini anlamaktır. Bu yüzden odak grup görüşmesi yöntemi açık uçlu sorulara dayanır. Genellikle 6-8 kişinin katılımı ile oluşan odak grup görüşmelerinde katılımcılar diğer katılımcıların tepkilerini ve yanıtlarını duyarlar, buradan hareketle daha önce belirttikleri görüşlere eklemeler yaparlar (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.2. Evren

Araştırma evrenini, 2012–2013 öğretim yılında Balıkesir ili, Merkez ilçesindeki resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninde 35 İlk ve Ortaokul ve bu okullarda çalışan 1289 öğretmen bulunmaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmenlere ilişkin sayısal bilgiler Çizelge 1 ve Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge -1 Evreni Oluşturan İlköğretim Okulu ve Öğretmen Sayısı

İlköğretim Okulu Sayısı	Toplam Öğretmen Sayısı
35	1289

Çizelge 1’de de görülebileceği gibi evrende toplam 35 okul, 1289 öğretmen bulunmaktadır.

Çizelge -2 Evrende Bulunan İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Toplam Öğretmen Sayısı	Erkek	Kadın
1289	596	693

Çizelge 2’ye göre evrende bulunan toplam 35 okulda çalışan 1289 öğretmenden 693’ü kadın ve 596’sı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır.

Çizelge -3 Farklı Büyüklükteki Evrenler İçin Kuramsal Örneklem Büyüklükleri ve %95 ve %99 Kesinlik Düzeyi (Tolerans Gösterebilir Hata için Gerekli Örneklem Büyüklükleri)

Evren	%5	%1
50	44	50
100	79	96
200	132	196
500	217	476
1.000	278	907
2.000	322	1.661
5.000	357	3.331
10.000	370	4.950
20.000	377	6.578
50.000	381	8.195
100.000	383	9.926
1.100.000	384	9.706

Kaynak: Cohen, Manion ve Morrison (2007)

Çizelge -4 Örneklem Büyüklüğü Belirleme

N	S	N	S	N	S
10	10	220	140	1.200	291
15	14	230	144	1.300	297
20	19	240	148	1.400	302
25	24	250	152	1.500	306
30	28	260	155	1.500	306
40	36	280	162	1.700	313
45	40	290	165	1.800	317
50	44	300	169	2.000	322
55	48	320	170	2.200	327
60	52	340	181	2.400	331
65	56	360	186	2.600	335
70	59	380	191	2.800	338
75	63	400	196	3.000	341
80	66	420	201	3.500	346
85	70	440	205	4.000	351
90	73	460	210	4.500	354
95	76	480	214	5.000	357
100	80	500	217	6.000	361
110	86	550	226	7.000	364
120	92	600	234	8.000	367
130	97	650	242	9.000	368
140	103	700	248	10.000	370
150	108	800	260	15.000	375
160	113	850	265	30.000	379
180	123	900	269	40.000	380
190	127	950	274	50.000	381
200	132	1.000	278	75.000	382
210	136	1.100	285	100.000	384

Kaynak: Krejcei ve Morgan,1970 N: Evren büyüklüğü S: Örneklem Büyüklüğü

Evrenden örneklem seçilirken örneklemin Çizelge 7 ve Çizelge 8’de ki değerlerden az olmaması sağlanmıştır. Ayrıca, bazı öğretmenlerin anketi geri ulaştıramaması, eksik ve ya yanlış doldurması gibi etkenler de göz önünde bulundurulmuştur.

Evrendeki öğretmenlerin görev yaptıkları okullardaki öğretmen sayıları ilişkin bilgiler belirlenirken Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE birimi tarafından hazırlanan veriler kullanılmıştır (Balıkesir Milli Eğitim Müdürlüğü AR-GE birimi, 2013).

3.3. Örneklem

Araştırmanın örneklemini nicel ve nitel boyutlar temel alınarak aşağıda açıklanmıştır.

3.3.1. Nicel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri

İlköğretim okulu öğretmenlerinin oluşturduğu evren büyük olduğundan bu evrende çalışma yerine örneklem alma yoluna gidilmiştir. Örneklem almada temel olan “yansızlık ilkesine” uyulmuştur. Örneklemini belirlemek üzere seçim yapılırken evreni oluşturan birimler arasında herhangi bir ayrıcalık gözetilmez, yani hepsine eşit seçilme şansı veriliyorsa tesadüfî seçim yapılmış olur (Özmen, 2012). Bu araştırmada örneklem alınırken evrende bulunan 35 ilk ve ortaokuldan 8 tanesi tesadüfî olarak seçilmiştir.

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları Çizelge 5’te verilmiştir.

Çizelge-5 Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n	%
Kadın	206	55,9
Erkek	169	45,1
Toplam	375	100

Çizelge 5’te katılımcıların cinsiyete göre dağılımları görülmektedir. Buna göre 206 (%55,9) katılımcı kadın ve 169 (%45,1) katılımcı ise erkektir.

Katılımcıların branşlarına göre dağılımları Çizelge 6’da verilmektedir.

Çizelge-6 Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımları

Branş	n	%
Sınıf Öğretmeni	164	43,7
Branş Öğretmeni	211	56,3
Toplam	375	100

Çizelge-6’da görüldüğü gibi katılımcılardan 164 kişi (%43,7) sınıf öğretmeni, 211 kişi (%56,3) ise branş öğretmenidir.

Çizelge 7’de katılımcıların öğrenim durumlarına göre dağılımı verilmektedir.

Çizelge – 7 Katılımcıların Öğrenim Durumuna Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	n	%
Önlisans	59	15,7
Lisans	297	79,2
Yüksek Lisans	13	3,5
Diğer	6	1,6
Toplam	375	100

Çizelge 7’de görüldüğü gibi katılımcıların 59’u (%15,7) önlisans, 297’si (%79,2) lisans, 13’ü (%3,5) yüksek lisans, 6’sı (%1,6) ise diğer öğrenim basamakları mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenler arasında doktora mezunu öğretmen bulunmamaktadır.

Katılımcıların kıdemlerine göre dağılımı Çizelge 8’de verilmiştir.

Çizelge-8 Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımları

Kıdem	n	%
1 - 5 yıl	45	12,0
6 - 10 yıl	61	16,3
11 - 15 yıl	51	13,6
16 - 20 yıl	49	13,1
21 yıl ve üstü	169	45,1
Toplam	375	100

Çizelge 8’de görüldüğü gibi 1-5 yıl arası kıdem sahibi 45 (%12), 6-10 yıl arası 61 (%16,3), 11-15 yıl arası (%13,6), 16-20 yıl arası 49 (%13,1) ve 21 yıl ve üstü kıdem sahibi 169 (%45,1) katılımcı bulunmaktadır.

Çizelge 9’da katılımcıların geçirdikleri denetim sayısına göre dağılımları verilmiştir.

Çizelge-9 Katılımcıların Geçirdikleri Denetim Sayısına Göre Dağılımları

Denetim Sayısı	n	%
1 - 3	53	14,1
4 - 6	62	16,5
7 - 9	52	13,9
10 ve fazlası	208	55,5
Toplam	375	100

Çizelge 9’da görüldüğü gibi 1-3 kez denetim geçiren 53 (%14,1), 4-6 kez 62 (%16,5), 7-9 kez 52 (%13,9), 10 ve daha fazla denetim geçiren 208 (%55,5) katılımcı bulunmaktadır.

3.3.2. Nitel Boyut Açısından Örneklem Belirlenmesi ve Örneklem Özellikleri

Bu çalışmada nitel veri toplama boyutunda amaçlı örnekleme olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede araştırmacı kimlerin seçileceği konusunda kendi yargısını kullanır ve araştırmanın amacına en

uygun olanları örnekleme alır (Balcı, 2010). Amaçlı örnekleme yöntemi araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Şimşek ve Yıldırım, 2004). Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır.

Bu çalışmada nitel veriler, nitel araştırma görüşme türleri arasında yer alan “odak grup” görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Odak grup görüşmesi genellikle 6-8 kişilik gruplardan oluşur. Gruplar oluşturulurken çok büyük veya çok küçük olmamasına dikkat edilir (Akşit, 1992).

Katılımcılar belirlenirken cinsiyetlerine (kadın, erkek), branşlarına (sınıf öğretmeni, branş öğretmeni) ve kıdemlerine göre belirlenmişlerdir. Örnekleme oluşturan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden oluşan toplam 30 kişi ile altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Aşağıda verilen tablolarda araştırmanın nitel boyutuna ilişkin katılımcı bilgileri verilmiştir.

Nitel boyut katılımcılarının cinsiyete göre dağılımı Çizelge 10’da verilmektedir.

Çizelge -10 Nitel Görüşmelerde Katılımcılarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	n
Kadın	14
Erkek	16
Toplam	30

Çizelge 10’da nitel boyut katılımcılarının cinsiyete göre dağılımı görülmektedir. Görüşmelerde 14 kadın ve 16 erkek katılımcı yer almıştır. Nitel boyut katılımcılarının branşlarına göre dağılımları Çizelge 11’de verilmektedir.

Çizelge -11 Nitel Görüşmelerde Katılımcıların Branşlarına Göre Dağılımları

Branş	n
Sınıf Öğretmeni	17
Branş Öğretmeni	13
Toplam	30

Çizelge 11’de görüldüğü gibi, nitel boyutta yer alan 17 katılımcı sınıf öğretmeni ve 13 katılımcı branş öğretmeni olarak dağılım göstermektedir.

Çizelge -12 Nitel Görüşmelerde Katılımcıların Kıdemlerine Göre Dağılımları

Branş	n
1-5 yıl	3
6-10 yıl	5
11-15 yıl	4
16-20 yıl	8
21 ve üstü	10
Toplam	30

Çizelge 12’de görüldüğü gibi, nitel boyutta yer alan 3 katılımcı 1-5 yıl, 5 katılımcı 6-10 yıl, 4 katılımcı 11-15 yıl, 8 katılımcı 16-20 yıl ve 10 katılımcı ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

3.4. Verilerin Toplanması

Nicel ve nitel boyutlar açısından verilerin nasıl toplandığı aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1 Nicel Verilerin Toplanması

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığınca (EARGED) (2010) geliştirilen "İlköğretim Okullarındaki Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Öğretmen Anketi)" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek örneklemde bulunan Ek-1’de belirtilmiş olan okullardaki sınıf ve branş öğretmenlerine

uygulanmıştır. Uygulama için gerekli izinler Balıkesir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır. Örneklemede yer alan 8 resmi ilköğretim okuluna toplam 450 tane ölçe dağıtılmış, geriye gelen ölçe araçları toplam sayısı 383 olarak tespit edilmiş, ancak çeşitli nedenlerle hatalı oldukları belirlenen 8 veri toplama aracı değerlendirmeye alınmamıştır. Böylelikle analiz işlemleri 375 öğretmenden toplanan veriler üzerinden gerçekleşmiştir.

3.4.2 Nitel Verilerin Toplanması

Nitel boyut açısından verilerin toplanmasında odak grup görüşmesi tercih edilmiştir. Araştırma ile ilgili yasal izin alındıktan sonra Örnekleme seçilen okullarda çalışan 30 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmelerde kayıtlar öğretmenlerin rızası olmadığı için not alma şeklinde gerçekleştirilmiştir. Not alma işleminde pratikliği olduğu için dizüstü bilgisayar kullanılmıştır.

3.5 Veri Toplama Aracı

3.5.1. Nicel Boyut

İlköğretimdeki teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmada veri toplamak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığınca (EARGED) (2010) geliştirilen "İlköğretim Okullarındaki Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Öğretmen Anketi)" ölçeği kullanılmıştır.

Araştırma ölçeği üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde kişisel ve mesleki bilgileri içeren 5 soruya, ikinci bölümde ders denetimi sürecinin mevcut durumu ile ilgili 37 soru, üçüncü bölümde ise ders denetimi süreci beklentisine ilişkin 20 soru bulunmaktadır. Ölçekte toplam 57 madde yer almaktadır. Ölçekte yer alan her madde, puan değeri olarak “1 = *Hiçbir Zaman (Hiç)*”, “2 = *Nadiren (Az)*”, “3 = *Bazen (Orta)*”, “4 = *Çoğunlukla (Oldukça)*”, “5 = *Her Zaman (Tamamen)*” seçeneklerinden oluşan, Likert tipi bir ölçek üzerinde değerlendirilmektedir. Ölçeğin mevcut haliyle ilköğretim okullarında yapılan denetim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde kullanılabileceği söylenebilir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, 0.89 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin 2 ve 3. bölümünde bulunan

maddelerine faktör analizi yapılmış, çıkan sonuçlar doğrultusunda " Denetim Sürecinin Mevcut Durumu ile İlgili İfadeler" kısmı üç alt boyuta, " Denetim Sürecine İlişkin Beklentiler" kısmı ise iki alt boyuta ayrılmıştır. Faktör yüklerine bakılarak yapılan değerlendirmede anketin ikinci bölümü olan "Denetim Sürecinin Mevcut Durumu İlişkin İfadeler Kısmı " *Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algılar*", " *Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algılar* " ve " *Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algılar* " olarak üç alt boyuta, anketin 3. bölümü olan " Denetim Süreci Beklentilerine İlişkin İfadeler" kısmı ise "*Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentiler*" ve " *Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentiler*" olmak üzere iki alt boyuta ayrılmıştır. Aşağıdaki çizelgede yapılan faktör analizi sonuçları ve maddelerin faktör yükleri gösterilmektedir.

**Çizelge -13 “Denetimin Mevcut Durumuna İlişkin İfadeler” Bölümü için
Yapılan Faktör Analizi**

DENETİMİN MEVCUT DURUMUNA İLİŞKİN İFADELER	Madde No	ALT BOYUTLAR VE FAKTÖR YÜKLERİ		
		<i>Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algılar Boyutu</i>	<i>Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algılar Boyutu</i>	<i>Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algılar Boyutu</i>
	A9	,755		
	A12	,750		
	A10	,739		
	A6	,729		
	A13	,719		
	A5	,717		
	A18	,708		
	A14	,707		
	A4	,707		
	A17	,705		
	A11	,701		
	A16	,700		
	A3	,696		
	A7	,686		
	A15	,671		
	A8	,660		
	A19	,644		
	A2	,643		
	A1	,537		
	A34		,839	
	A35		,796	
	A37		,731	
	A33		,719	
	A30		,563	
	A32		,527	
	A36		,470	
	A21			,614
	A25			,562
	A22			,557
	A29			,495
	A28			,494
	A26			,432
	A20			,411
	A31			,393
	A24			,378

Araştırma anketinin 2. bölümünü oluşturan “Ders Denetimi Sürecine İlişkin İfadeler” kısmının ilk alt boyutu “*Rehberlik Uygulamalarına Dair Algılar*” olarak adlandırılmıştır. Bu alt boyuttaki sorular ilköğretimde yapılan teftiş uygulamalarında müfettişlerin dersle ilgili kaynak, araç- gereç seçiminde ve yararlanmada, ders planlarının hazırlanıp uygulanmasında, kazanım ve becerilerin gerçekleşmesine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerin kullanımında, yazılı sınavların ve proje – performans görevlerinin hazırlanıp değerlendirilmesinde, zümre öğretmenleri kurulu kararlarının alınmasında ve uygulanmasında, eğitsel kulüp çalışmalarında, öğrenci ve velilerle iletişimde, öğretim programlarının uygulanmasında, mevzuat ve meslek ile ilgili yeni gelişmeler konusunda yaptıkları rehberlik uygulamalarının öğretmenlerce ne seviyede algılandığını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu bölümün ikinci alt boyutu ise “*Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algılar*” olarak adlandırılmıştır. Bu bileşendeki sorular müfettişlerin yaptıkları denetimlerde okulların ve çevresinin şartlarını dikkate almasını, yapılan teftişler arasındaki tutarlılığı, alan bilgisi hâkimiyetini, öğretmenle arasındaki iletişimi, müfettişin öğretmenin fikirlerine ve inançlarına karşı olan tutumu ile eleştiri ve değerlendirmelerindeki üslubu konusunda öğretmenlerin ne derece bir algıya sahip olduklarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Bu bölümün son alt boyutu olarak “*Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algılar*” başlığı belirlenmiştir. Bu alt boyuttaki sorular ilköğretim müfettişlerinin teftiş yapılacak zamanı önceden bildirme, denetimden önce öğretmenle ön görüşme yapma, derse öğretmenle birlikte girme, teftiş sonrası değerlendirmeyi öğretmenle veya zümre olarak yapma, öğretmen evraklarını inceleme zamanı ve ders gözlemi için ayrılan süre konularında öğretmenlerin algısını ölçmeyi amaçlamaktadır.

Çizelge – 14 “Denetim Süreci Beklentilerine İlişkin İfadeler” Bölümü için Yapılan Faktör Analizi

DENETİM SÜRECİ BEKLENTİLERİNE İLİŞKİN İFADELER	Madde No:	ALT BOYUTLAR VE FAKTÖR YÜKLERİ	
		<i>Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentiler Boyutu</i>	<i>Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentiler Boyutu</i>
	B9	,810	
	B8	,792	
	B3	,750	
	B5	,720	
	B7	,702	
	B4	,678	
	B6	,608	
	B2	,596	
	B1	,577	
	B11	,523	
	B17	,482	
	B10	,474	
	B18	,400	
	B14		,794
	B15		,749
	B13		,599
	B16		,557
	B12		,514
	B20		,470

Araştırma anketinin III. bölümünü oluşturan “Ders Denetimi Süreci Beklentilerine İlişkin İfadeler” kısmının ilk alt boyutu “*Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentiler*” olarak belirlenmiştir. Bu alt boyuttaki sorular teftiş uygulamalarının zamanının belirlenmesi, müfettişten ön görüşmede beklenen davranışlar (Hangi ölçütlere göre değerlendirme yapılacağı, hangi konulara dikkat edileceği), ders sonrası değerlendirmenin nasıl olacağı, yeni bilgi ve gelişmelerin paylaşılması, mesleki gelişimde yardım, öğretmen denetim formunun düzenlenmesi konularında

öğretmenlerin beklentilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Aynı bölümün ikinci alt boyutu “*Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentiler*” olarak adlandırılmıştır. Bu alt boyuttaki sorular denetim uygulamalarının süreci, öğretmenin değerlendirilmesinde görüşlerine başvurulacak kişiler, sınav sonuçlarının değerlendirme ve analizindeki işbirliği ile ders denetimlerinin sadece okul müdürleri tarafından yapılması konusunda öğretmenlerin beklentilerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

3.5.2 Nitel Boyut

Geçerlilik araştırılan olgunun olabildiğince yansız gözlemlenmesidir. Bu durumda daha yüksek bir geçerlilik elde etmenin en pratik yolu belki de ön yargıyı mümkün olduğunca düşürmektir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Araştırmacı, görüşmeye katılanların davranışları ve ifade şekillerini paralel bir şekilde konumunu edinmeli ve görüş bildirecek kişiyi yönlendirmemelidir (Schostak ve Barbour, 2006). Bogdan ve Biklen’e (2003) göre nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırmacının veri olarak kaydettiği ile araştırılan konunun doğal ortamında nasıl olduğunun uyumudur.

İlköğretimde yapılan teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini ayrıntılı olarak belirlemek amacıyla beş sorudan oluşan görüşme formları kullanılmıştır. Katılımcılara aşağıdaki sorular ve bu temel soruların anlaşılmasını kolaylaştıracak ya da daha fazla ayrıntı elde edilebilecek sonda sorular yöneltilmiştir.

— *Denetiminiz için ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?*

Sonda 1- *Sizce bir öğretmen için ders denetimi süresi ne kadar olmalıdır?*

— *Mevcut denetim uygulamalarının sizin ders veriminizi artırdığını düşünüyor musunuz?*

Sondalar: 1- *Hangi açılardan artırmaktadır belirtir misiniz?*

2- *Ders veriminizi artıracak denetim uygulamaları nasıl olmalıdır?*

— *İlköğretim okullarında gerçekleştirilen ders denetimi uygulamalarında sizce karşılaşılan en önemli sorunlar nelerdir? Örneklerle açıklayınız?*

— *İlköğretim okullarında gerçekleştirilen ders denetimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?*

Sonda 1: *Nasıl bir denetim eğitime ve öğretmene katkı sağlar?*

— *Paylaştıklarınızın dışında belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mıdır?*

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Nicel Boyut:

Nicel araştırma tekniklerine göre, uygulanan ölçek, bilgisayarda SPSS'in 17,1 sürümünde kodlanmış ve analiz edilmiştir. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi amacıyla, aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, *t*- testi ve tek yönlü varyans analizi testleri yapılmıştır.

Ortaya konulan alt problemlere ilişkin olarak İlköğretimde yapılan teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesinde, öğretmenlerin cinsiyet ve branşları arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için anketteki tüm alt boyutlara *t* testi uygulanmış, aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları bulunmuş, görüşler arasındaki farklılıklar bu değişkenlere göre karşılaştırılarak tablolar halinde bulgular ve yorum kısmında sunulmuştur.

Öğretmenlerin öğrenim durumu, kıdem ve geçirilen denetim sayısı değişkenlerine göre, ölçekten elde edilen bulguların değerlendirilmesinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı fark çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-hoc testi olarak Tukey testi kullanılmıştır. İstatistiksel işlemler araştırmanın bulgular kısmında yer almıştır.

Araştırmada kullanılan ankete göre elde edilen sonuçların aritmetik ortalamaları değerlendirilirken aşağıdaki aralıklar göz önüne alınmıştır.

Çizelge-15: Ankete Ait Puan Aralıkları

ARALIK	SEÇENEK
1.00 – 1.79	Hiçbir Zaman (Hiç)
1.80 -2.59	Nadiren (Az)
2.60 – 3.39	Bazen (Orta)
3.40 – 4.19	Genellikle (Oldukça)
4.20 – 5.00	Her Zaman (Tamamen)

3.6.2. Nitel Boyut

Nitel araştırma tekniklerine göre, odak grup görüşmelerine katılan öğretmenler genel olarak görüşmenin verilerinin ses kayıt cihazına kaydedilmesinde isteksiz davranmışlardır. Kayıtlar yazılı doküman şeklinde tutulmuştur. Görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yapılarak veriler çözümlenmiştir.

Yapılan değerlendirmelerde kolaylık sağlamak amacıyla kodlama yapılmıştır. Kodlama sırasında en az iki, en fazla üç karakterden oluşan kod numaraları ve harfleri kullanılmıştır. Bu karakterlerden oluşan büyük harfler yanında bulunan ilk rakamlar (1-5) odak görüşmesi yapılan grupların sırasını, rakamdan sonra gelen K kadın öğretmenleri E ise erkek öğretmenlerini sembolize etmektedir. Daha sonra gelen rakamlar ise görüşmedeki öğretmen sayısına göre (1-6 arası rakamlar) değişerek gruptaki öğretmenleri bireysel olarak sembolize etmektedir.

Araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerini ayırt edebilmek için kodların yanına parantez içinde sınıf öğretmeni için (SÖ), branş öğretmenini sembolize etmek için (BÖ) harfleri kullanılmıştır.

Örnek;

5K2-SÖ: Nitel veri toplamak amacıyla yapılan beşinci gruptaki ikinci kadın sınıf öğretmeni. (Beşinci görüşme ikinci kadın sınıf öğretmeni)

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına uygun olarak verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar üzerinde durulmaktadır. Nicel bulgular, bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırma kapsamında “görüşme” yöntemiyle elde edilen nitel bulgular, nicel bulgulardan sonra ele alınmıştır. Nitel ve nicel bulgular arasındaki benzerlik ve farklılıklar ifade edilmiştir.

4.1. Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi

Bu bölümde ilköğretimde öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklentilerine ilişkin verilerin analizinden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Ölçeğin algı ve beklenti bölümlerinin alt boyutları tek tek tablolar halinde gösterilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçekte yer alan "Ders Denetimi Sürecinin Mevcut Durumu ile İlgili İfadeler" bölümüne verdikleri yanıtlar doğrultusunda, bu bölümü oluşturan her bir alt boyut, standart sapma ve ortalamalarıyla birlikte verilmiştir.

Tablo-1 “Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algılar” Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Madde No	Madde	Algı	
		$\bar{X}$	Ss
9	Denetçi, öğrencilere proje ödevi hazırlattırılması konusunda rehberlik bana yapar.	2,09	1,07
12	Denetçi, zümre kararlarının uygulanmasına yönelik olarak rehberlik yapar.	2,64	1,14
10	Denetçi öğrencilerin hazırladığı projelerin değerlendirilmesinde rehberlik yapar.	2,00	1,12
6	Denetçi, derse hazırlık çalışmaları konusunda rehberlik yapar	2,63	1,08
13	Denetçi, eğitsel kulüp çalışmaları ile ilgili rehberlik yapar.	2,25	1,07
5	Denetçi, öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı konusunda rehberlik yapar.	2,91	1,07
18	Denetçi sınıfta özel eğitime gereksinimli çocukların eğitimleri konusunda rehberlik yapar.	2,52	1,22
14	Denetçi, öğretmenler kurulu kararlarının uygulanışı ile ilgili olarak rehberlik yapar.	2,43	1,19
4	Denetçi, ders planlarının uygulanması konusunda rehberlik yapar.	2,88	1,18
17	Denetçi öğretim programının uygulanması konusunda rehberlik yapar.	2,92	1,11
11	Denetçi, zümre kararlarının alınmasına yönelik olarak rehberlik yapar.	2,66	1,17
16	Denetçi veli, öğretmen ve diğer personelle iletişim ve işbirliğim konusunda rehberlik yapar.	2,24	1,14
3	Denetçi veli, öğretmen ve diğer personelle iletişim ve işbirliğim konusunda rehberlik yapar.	2,71	1,20
7	Denetçi, yazılı sınavların hazırlanışıyla ilgili olarak rehberlik yapar.	2,05	1,07
15	Denetçi öğrencilerle iletişim konusunda rehberlik yapar.	2,56	1,18
19	Denetçi mevzuattaki değişiklikler ve mesleğimle ilgili yeni gelişmeler konusunda rehberlik yapar	2,69	1,19
2	Denetçi, dersle ilgili kaynak, kitap, araç gereçlerden yararlanmada rehberlik yapar	2,36	1,20
1	Denetçi, dersle ilgili kaynak, kitap, araç gereç seçiminde rehberlik yapar.	2,34	1,20
Toplam		2,46	1,11

Tablo 1’de görüldüğü gibi rehberlik uygulamalarına ilişkin algılar alt boyutunda öğretmenlerin algılarına göre ortalamaları incelendiğinde “Denetçi öğretim programının uygulanması konusunda rehberlik yapar.” ifadesinin ($\bar{X}$ =2.92)

ortalama değeri ile en yüksek, “Denetçi öğrencilerin hazırladığı projelerin değerlendirilmesinde rehberlik yapar.” ifadesinin ise ($\bar{X}$ =2.00) ile en düşük ortalama ifade olduğu gözlemlenmektedir. Rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algılarının ortalamaları incelendiğinde ise ($\bar{X}$ =2.46- Nadiren) yapılan rehberliğin yetersiz düzeyde kaldığı söylenebilir. Bu bulgular Köroğlu ve Oğuz (2011) ile Korkmaz’ın (2007) yaptığı çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Grown, denetmenlerin görevlerine değinirken, denetmenin, ilkönce öğretmenlerin öğretmeni olarak öğretmenlere ve yöneticilere yardımda bulunması gerektiğini, esasen bir denetmenin görevinin, öğretmenlerin arzu edilir bir öğretim yapmaları ve öğrencilere uygun düşecek öğrenim imkânları hazırlamaları için, onlara daima ihtiyaçları olan mesleki rehberlikte bulunmak olduğunu ifade etmektedir (akt. Köybaşı ve Dönmez, 2012). Bursalıoğlu’na göre (2000) denetim süreci; yaratıcı bir güç, ilham verici bir kaynak, moral yükselten özendirme mekanizması ve eğitimde liderlik temellerinden biridir. Denetimin ilk hedefi öğretmeni kendine mesleksi yön verecek bir duruma getirmektir. Karagözoğlu (1977) ise yaptığı araştırmada çalışmasında eğitim müfettişinin en önemli görevinin, okuldaki öğretim faaliyetlerinin verimliliğini artırmak için öğretmene yardım ve rehberlik yapmak olduğunu belirtmiştir (akt. Köroğlu ve Oğuz, 2011). Taymaz da (1984) bu konuda teftişin eğitsel bir rehberlik biçimini alması gerektiğini savunmuştur.

Nitel Bulgular

Nicel bulguları destekler nitelikte, öğretmenlerin çoğu yapılan rehberlik uygulamalarının yetersiz olduğu görüşünü savunmuşlardır. Müfettişlerin genel olarak rehberlik için kısa bir süre ayırdığını, bu uygulamanın ise yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Örneğin öğretmenlerden biri bu konuya ilişkin olarak, görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Müfettişler ilk dönem rehberliğe geliyor, yani mevzuatta yazan buymuş ama her sene olmuyor rehberlik. Bir sene ilk dönem geldiyse müfettişler, öteki sene ikinci dönem geliyorlar. Tabi rehberlik deyince insanın aklına öğrencilere yaptığımız gibi rehberlik geliyor gibi ama

değil. Rehberliğe geliyorlarsa da teftiş geçirecekmiş gibi kasılıyor.(3E4 – BÖ)”

Rehberlik uygulamalarına ilişkin yine aynı odak grupta yer alan bir diğer öğretmen, aynı durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Rehberlikte derse giren müfettişler genelde branştan olmuyor. Bu en baş sorunlardan bence tabi teftiş için de aynı şey geçerli. Alanına hakim müfettişler daha iyi rehberlik yapar, hem öğretmen olarak bilgisine daha çok saygı duyulur. (4K2 – BÖ).

Tablo-2 “Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algılar” Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Madde No	Madde	Algı	
		$\bar{X}$	Ss
34	Denetçi, denetim uygulamaları sırasında anlayışlıdır.	3,31	0,90
35	Denetçi, benim görüşlerime, inançlarıma karşı saygılı ve yansızdır.	3,31	1,03
37	Denetçi, eleştirilerinde ve değerlendirmelerinde kırıncı değildir.	3,54	0,90
33	Denetçi benimle rahat iletişim kurar.	3,54	1,00
30	Denetçi, denetime geldiği okulun ve çevrenin şartlarını dikkate alarak denetim yapar.	3,02	1,17
32	Denetçilerin periyodik aralıklarla gerçekleştirdikleri denetim uygulamaları arasında tutarlık vardır	2,80	1,15
36	Denetçi, denetlediği alanda uzmandır. (Alanıyla ilgili denetimler yapar)	2,98	1,12
Toplam		3,21	1,04

Müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine dair algılar alt boyutunda ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algılarına dair aritmetik ortalamaları incelendiğinde “Denetçi, eleştirilerinde ve değerlendirmelerinde kırıncı değildir.” ve “Denetçi benimle rahat iletişim kurar.” ifadelerinin en yüksek ortalama değerine ($\bar{X}$ =3.54) (Genellikle) sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$ =2.80) (Bazen) ile “Denetçilerin periyodik aralıklarla gerçekleştirdikleri denetim

uygulamaları arasında tutarlık vardır.” ifadesine ait olduğu gözlemlenmektedir. Müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algılar boyutunda yer alan ifadelerin genel ortalaması ise $\bar{X}=3.21$ (Bazen) olarak bulunmuştur. Eğitim kurumlarında sıkça şikâyet konusu olan denetimdeki başarısızlık ve anlaşmazlıklar, temelde iletişim eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Yıldırım, 2001). Yalçıny'a (1992) göre etki bir denetim olabilmesi için müfettişin üstleri, astları ve diğer gruplarla iyi bir iletişim içinde olması gereklidir. Bunun sağlanması da her iki iletişim kanalının karşılıklı olarak açık tutulmasına ve kurulan iletişim ağının kalitesine bağlıdır. İyi iletişimin kurulması sonucunda denetimden beklenen yarar elde edilecek, örgütte moral seviyesi yükselecek, verim artacak ve örgütün gelişmesi sağlanacaktır. Teftişin genel amacı, sistemin daha iyi çalışmasını ve başarılı olmasını sağlamak olduğuna göre, teftiştten beklenen sonucun alınması, öğretmen ile müfettişlerin karşılıklı anlayış içerisinde iş birliği yapmalarına bağlıdır (Taymaz, 1978 ss.27-28) Bu bilgiler ışında ortalamalara bakıldığında müfettişlerin öğretmenlerle iletişim konusunda daha az sorun yaşadığı fakat bu konuda yine de eksiklikleri olduğu söylenebilir. Özellikle ilköğretim düzeyinde okul sayısının ve buna bağlı olarak öğretmen sayısının çokluğu ve yerleşim yerlerinin çeşitliliği, iletişim kurmayı zorlaştırmaktadır. Buna, ulaşım güçlüklerini ve denetmen yetersizliğini de eklemek mümkündür. Çok kısa süreli görüşmelerde sağlıklı iletişimin kurulması ve sorunların ortaya konması pek mümkün görünmemektedir (Yıldırım, 2001). Bu alt boyuta ilişkin diğer maddeler incelendiğinde öğretmenlerin denetim uygulamaları arasındaki tutarlılığa ve denetçinin alanıyla ilgili teftiş yapmasına dair maddelerde “Bazen” düzeyinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunun sebebi olarak öğretmen sayısına nazaran alan branş denetimi yapacak olan müfettiş sayısının az olması gösterilebilir. Bu bulgular Kavas (2005), İnal (2008) ve Seçen'in (2010) yaptıkları araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Nitel Bulgular

Nicel bulgulara paralel olarak öğretmenler müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Örneğin teftiş esnasında iletişim sorununu dile getiren öğretmenler şu şekilde görüş bildirmiştir.

“Denetimlerin verimi arttırdığını düşünmüyorum. Aksine öğretmene zararı oluyor kimi durumlarda yok yere kasılmalar, tedirginlikler baş gösteriyor. Hele bir de peş peşe sıralanan olumsuz yorumlar olursa kişinin şevki kırılıyor. Daha yol gösterici, teşvik edici, uygulanabilirliği olan yorumlara, önerilere öğretmenler olarak hep açığız” (2E4 – SÖ).

“En büyük sıkıntı müfettişlerin öğretmene öğrenci gibi davranarak devamlı olarak eleştirmeleri ve hep açık aramaları. Kendilerini öğretmenin üzerinde görüyorlar.” (5E2 – SÖ).

Aynı grupta yer alan erkek sınıf öğretmeni bir katılımcı da görüşlerini şu şekilde dile getiriyor:

“Denetim uygulamalarında karşılaşılan en önemli sorun görülen eksikliklerin yanlış bir dille öğretmene aktarılmasıdır. Kullanılan bazı kelimeler öğretmenin motivasyonunu düşürebilir. Bazen ufak bir kelime kırıcı olabiliyor.” (2E1 – BÖ).

Müfettişlerin genelde denetlediği alanın uzmanı olmadığına inanan bir kaç öğretmen görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Bence teftişi yapanlar yeterli uzmanlığa ve donanıma sahip değiller. Olsalar bile ben hissetmedim şu ana kadar. Aslında bir derse girip örnek ders anlatmaları gerekir.” (4E6 – SÖ).

“Teftişe gelen kişiler müdür olsun ya da müfettiş alanında uzman kişiler değiller.” (4K5 – BÖ).

“Mesela ben İngilizce öğretmeniyim, bana hiç İngilizce bilen müfettiş denk gelmedi. Tabi böyle olunca insan beni nasıl denetler ki? diye düşünüyor.” (1K1 – SÖ).

**Tablo-3 “Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algılar”
Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Madde No	Madde	Algı	
		$\bar{X}$	Ss
21	Denetçi denetimden önce benimle ön görüşme yapar.	2,18	1,27
25	Denetçi, ders gözlemi sonrasında değerlendirmeyi zümre olarak yapar.	2,65	1,31
22	Denetçi derse benimle birlikte girer.	3,23	1,37
29	Denetçi denetim esnasında istenen evraklarımı ve dersle ilgili hazırlık çalışmalarımı benimle birlikte değerlendirir.	2,71	1,24
28	Denetçi, hazırladığım evrakları ve dersle ilgili hazırlıklarımı ders gözleminden sonra inceler.	2,32	1,18
26	Denetçi, hazırladığım evrakları ve dersle ilgili hazırlıklarımı ders gözleminden önce inceler.	2,88	1,37
20	Denetçi rehberlik ve denetim yapacağı zamanı denetime gelmeden önce bildirir.	3,09	1,36
31	Denetçi, denetime geldiğinde ders gözlemi için iki ders saati boyunca sınıfta kalır.	2,90	1,20
24	Denetçi, ders gözlemi sonrasında değerlendirmeyi benimle birlikte yapar.	3,07	1,41
Toplam		2,78	1,30

Teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin algılar alt boyutunda ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algılarına dair aritmetik ortalamaları Tablo-3'te incelendiğinde “Denetçi rehberlik ve denetim yapacağı zamanı denetime gelmeden önce bildirir.” ifadesinin en yüksek ortalama değerine ($\bar{X}$ =3.09) (Bazen) sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$ =2.18) (Nadiren) ile “Denetçi denetimden önce benimle ön görüşme yapar.” ifadesine ait olduğu gözlemlenmektedir. Bu alt boyutta yer alan maddelerin ortalaması ise $\bar{X}$ =2.78 (Bazen) olarak bulunmuştur. Ders denetimi için ne zaman girileceği önceden öğretmene bildirilmelidir. Özel durumlar haricinde öğretmeni denetim için habersiz yakalama görüşü fayda sağlamamaktadır (Taymaz, 1984).

Teftiş süreci gözlem öncesi, gözlem esnası ve gözlem sonrası değerlendirme olarak 3 aşamada incelenebilir. Gözlem öncesi görüşme denetim döngüsünün en önemli aşamasıdır. Bu aşamadaki hedef, müfettiş ile öğretmen arasında karşılıklı güven ve desteğe dayalı sağlıklı bir ilişkinin kurulmasıdır. Böyle bir ilişki müfettiş

sınıfa girmeden mutlaka kurulmalıdır (Aydın, 2007, s.41). Bu bilgiler ışığında ilköğretimde yapılan teftişlerde öğretmen – müfettiş arası ilişkilerin tam sağlıklı kurulabilmesi için gerekli olan ön görüşmenin ihmal edildiği, bunun sonucunda da karşılıklı güven ile desteğe dayalı bir ilişki kurulamadığı söylenebilir. Bu alt boyutun diğer bir maddesi olan “ Denetçi, denetime geldiğinde ders gözlemi için iki ders saati boyunca sınıfta kalır.” maddesinin de ($\bar{X}=2,90$) “Bazen” düzeyinde ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığının yayınladığı “Denetim Rehberi” adlı kitapçıkta ders denetimi için en az 3(üç) saat ayrılması gerektiği ibaresi yer almaktadır (MEB, 2011). Bu durumda ilköğretimde teftiş uygulamalarının istenen sürede teftiş yapılmadığı ve bundan dolayı öğretmenin performansının eksik gözlemlendiği söylenebilir. Bu durum nedeni olarak öğretmen ve müfettiş sayısı arasındaki orantısızlık gösterilebilir. Bu bulgular Şener (2011) ve Seçen’in (2010) yaptıkları araştırmaların bulgularıyla örtüşmektedir.

Nitel Bulgular

Nicel bulguları destekleyici biçimde öğretmenlerin teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin benzer görüşlere sahip olduğu görülmüştür. Örneğin teftişte gözlem süresinin yetersizliği dile getiren öğretmenler şunları dile getirmiştir.

“Eğitim bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenin sınıfa verdiklerini bir ders saatinde gözlemlemek imkânsızdır. Nasıl eğitime süreç diyoruz, denetim de bir süreç olmalı ve bir yıl boyunca belli aralıklarla kullanılmalı. Sonra bunlar öğretmenle de paylaşılmalıdır.” (5E4 – BÖ)

“Müfettiş derse girdiğinde bence ders doğallığını yitiriyor çünkü müfettiş geldiği için konu anlatmak zorunda kalıyorsun gözlemlenebilmek için. Belki ben o gün o dersin anlatım kısmını bitirdim, alıştırma, etkinliklerini yaptırıyorum. Bir de öğretmen olarak sürekli anlatım halinde değiliz. Yeri geliyor, çocuklar aktif biz pasif oluyoruz ki öğretim programı öyle zaten. Kimi zaman sırayla okutuyoruz, alıştırma çözdürüyoruz. Teftişte bunları yapmak mümkün

olmuyor. Müfettişlerin bu yönde talebi yok illa ki ders anlatacaksın diye ama bir kere geliyor sadece bir ders kalıyor çoğu zaman, insan onda da kendini gösterme gereği doğuyor.” (5K1 – SÖ).

Tablo-4 “Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentiler” Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Madde No	Madde	Beklenti	
		$\bar{X}$	Ss
9	Denetçi eğitim ve öğretim metotlarıyla ilgili yeni bilgi ve gelişmeleri öğretmenle paylaşmalıdır.	4,75	0,63
8	Denetçi alanla ilgili yeni bilgi ve gelişmeleri öğretmenle paylaşmalıdır.	4,77	0,58
3	Öğretmenin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği ön görüşme sırasında denetçi tarafından açıklanmalıdır.	4,51	0,97
5	Ön görüşmede denetçi ile öğretmen arasında karşılıklı beklentiler ve istekler konuşulmalıdır.	4,44	1,02
7	Her öğretmen kendi alanından bir denetçi tarafından denetlenmelidir.	4,68	0,81
4	Dersin işlenişinde denetçinin nelere dikkat edeceği ön görüşme sırasında öğretmene açıklanmalıdır.	4,29	1,11
6	Ders denetimi ile ilgili yapılan gözlem ve inceleme sonunda değerlendirmeyi denetçi ve öğretmen birlikte yapmalıdır	4,48	0,96
2	Ön görüşmede, denetçi öğretmenin derse ilişkin hazırlıklarına bakmalı gerekli düzeltme, geliştirmeyi yapmalı ve önerilerde bulunmalıdır	4,31	0,99
1	Denetim uygulamalarında denetim zamanını ve gününü öğretmen ve denetçi birlikte kararlaştırmalıdır.	4,04	1,25
11	Denetçi öğretmenlere alanlarına göre hizmet içi eğitim, seminer vs. vererek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardım etmelidir	4,47	0,78
17	“Öğretmen Denetim Formu” öğretmenlerin de görüşleri alınarak alanlara göre ayrı ayrı yeniden düzenlenmelidir.	4,44	0,82
10	Dersin işlenişi ile ilgili her türlü değerlendirme denetçi tarafından ders sonrasında yapılmalıdır.	4,61	0,77
18	Ders denetimleri eğitim denetçileri tarafından yapılmalıdır.	4,34	0,82
Toplam		4,47	0,89

Anketin 3. bölümünde ilk olarak “Teftiş uygulamalarına ilişkin beklentiler” alt boyutu incelenmiştir. Bu alt boyuta ilişkin, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin beklentilerine dair aritmetik ortalamaları Tablo-4’te incelendiğinde “Denetçi eğitim ve öğretim metotlarıyla ilgili yeni bilgi ve gelişmeleri öğretmenle

paylaşmalıdır.” ifadesinin en yüksek ortalama değerine ($\bar{X}= 4.77$) (Tamamen) sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise ($\bar{X}= 4.04$) (Oldukça) ile “Denetim uygulamalarında denetim zamanını ve gününü öğretmen ve denetçi birlikte kararlaştırmalıdır.” ifadesine ait olduğu gözlemlenmektedir. Bu boyuttaki maddeler incelendiğinde ortalamanın ($\bar{X}= 4.47$) (Tamamen) olduğu görülmektedir. Eğitim etkinliklerinin temel ögesi olan öğretmenin, her gün gelişmekte olan teknoloji, çoğalan sosyo-ekonomik durumlar, çağın getirdiği yenilikler karşısında başarılı olabilmesi ve bu başarıyı sürdürebilmesi için sürekli olarak geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir (Taymaz, 1984). Bu alt boyutun ilgili maddelerine bakıldığında da öğretmenlerin gelişmelerin kendileriyle paylaşımı konusunda yüksek beklenti içersindedirler. Denetim uygulamalarına dair beklentiler alt boyutundaki diğer maddeler incelediğinde öğretmenlerin denetim öncesi ön görüşme yapılmasına dair beklentilerinin olduğu gözlemlenmektedir. Ön görüşmenin amacı, tarafların sorunu, birbirlerini ve amaçlarını iyi tanıması, yapılacakların birlikte belirlenmesidir. Denetlenecek olanın güçlü-zayıf yanlarının denetleyence iyi bilinmesi, hazırlıkların türü ve yönünün belirlenmesinde işe yarar. Bu ikili ön görüşmede sorunu ve etmenlerini etraflıca inceler, nelerin, ne zaman, nasıl yapılmasının gerektiğine birlikte çalışarak karar verir, ayrıntılı bir plan yaparlar. Görüşme bittiğinde nelerin nasıl yapılacağı konusunda denetlenenin hiçbir kuşkusu kalmamalıdır. Ön görüşmedeki işlerden biri de değerlendirme ölçütünün, hangi işlerin nasıl değerlendirileceğinin belirlenmesi, paylaşılmasıdır. Böylece denetlenen, hangi iş ve eylemlerinin hangi ölçütlere göre, nasıl değerlendirileceğini önceden bilerek kendini hazırlama, davranış seçme fırsatı bulur. Bu durumda, denetlenene öz değerlendirmesini buna göre yapabilme şansı verilir, birlikte değerlendirme sürecinde oluşabilecek değerlendirme farklılıkları azalır, ölçünler ortaklaşır, denetimin nesnelliği artar (Başar, 1995). Öğretmen – müfettiş ilişkilerinin saptanması ve geliştirilmesi için gözlemin amacı ve yöntemi konusunda denetmenle öğretmen arasında bir anlaşmanın sağlanması gerekir. Bunun gerçekleşmesi için tarafların işbirliği gereklidir (Aydın, 2007). Gözlem sürecine dair algılar boyutundaki ortalamalar ile karşılaştırıldığında öğretmenlerin teftiş sürecinde müfettiş ile iletişiminin zayıf olması nedeniyle bu konudaki beklentilerin yüksek olduğu söylenebilir.

Nitel Bulgular

Nitel görüşmelerde elde edilen bulgular teftiş uygulamalarına ilişkin beklentiler nicel verilerle paralellik taşımaktadır. Örneğin teftiş uygulamalarının nasıl olması gerektiğine dair bir öğretmen şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Bence teftişler verimimizi arttırmıyor. Çünkü denetim sürece yayılmalıdır. Kişinin performansını arttırıcı davranışlar geliştirebilmesi için anlık ve kısa süreli denetimler değil sürece yayılmış denetimler gereklidir. Bence kısa süreli denetimler yapmacık - sanki bir olayın sahnelenmesi gibi- gelmekte ve bunun engellenmesi için bilgili denetmenler ile bir süreç denetimi yapılmalıdır.” (5E2 – SÖ).

Bu konuda başka bir katılımcı ise görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir.

“ (Bu sürecin) Sadece gözleme dayalı olması ve eksiklerin rapor halinde ders dışında sunulması gerekir. Söylenilen önerilerin eğitim kitapları ile desteklenmesi ve eksikliklerin giderilmesi hakkında kaynak önerilmelidir.” (4E6 – SÖ).

“Denetimi yapan kişilerin deneyim sahibi olmasından çok yeni sisteme ayak uydurmuş olup olmamaları önemlidir.” (3K3 – SÖ)

“Gelen denetmenin öğretmen ile empati yapacak seviyede olması gerekir. İlk önce hoşgörü ve anlayışın hâkim olduğu bir denetim geçirmemiz lazım.” (2E5- BÖ)

“Öğretmeni yetiştirmeye yönelik, haberdar etmeye yönelik rehberlik çalışması yapılmalı. Mesleki eğitim veren seminerler ve etkinlikler ile desteklenmelidir.” (1K6 – BÖ).

Tablo-5 “Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine Dair Beklentiler” Boyutunda Yer Alan Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Madde No	Madde	Beklenti	
		$\bar{X}$	Ss
14	Denetçi öğretmeni değerlendirirken velinin de görüşlerini almalıdır.	2,99	1,41
15	Denetçi öğretmeni değerlendirirken öğrencinin de görüşlerini almalıdır.	3,40	1,39
13	Denetçi öğretmeni değerlendirirken okul müdürünün de görüşlerini almalıdır	3,98	1,15
16	Denetçi yılsonunda yapılan öğrenci sınav sonuçlarının analizini öğretmen ve yönetici ile birlikte değerlendirerek öğrenci başarılarının artırılmasına yönelik rehberlik yapmalıdır.	4,27	0,96
12	Denetim uygulamaları denetim süresince sınırlı kalmayıp öğretmen denetçi işbirliği bütün yıl devam etmelidir.	4,10	1,11
20	Ders denetimleri okul müdürleri tarafından yapılmalıdır.	3,26	1,35
Toplam		3,66	1,23

“Teftiş süreçlerinde işbirliğine dair beklentiler” alt boyutuna ilişkin, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin beklentilerine dair aritmetik ortalamaları incelendiğinde “Denetçi yılsonunda yapılan öğrenci sınav sonuçlarının analizini öğretmen ve yönetici ile birlikte değerlendirerek öğrenci başarılarının artırılmasına yönelik rehberlik yapmalıdır.” ifadesinin en yüksek ortalama değerine ($\bar{X}$ = 4.27) (Tamamen) sahip olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın ise ($\bar{X}$ = 2.99) (Bazen) ile “Denetçi öğretmeni değerlendirirken velinin de görüşlerini almalıdır.” ifadesine ait olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenler denetimde değerlendirme sürecinde dış paydaşlarla işbirliği konusunda genel olarak ($\bar{X}$ = 3,66) (Oldukça) düzeyinde görüş bildirdikleri gözlemlenmektedir. Öğretmenler değerlendirme sürecinde veli, öğrenci ve müdür görüşlerinin alınmasının yararlı olabileceğini düşünmelerine rağmen bu durumun nesnelliği etkileyebileceği yönünde şüpheleri olduğu söylenebilir. Aynı şekilde “Ders denetimleri okul müdürleri tarafından yapılmalıdır.” maddesinin de “Bazen” düzeyinde ortalamaya sahip olduğu gözlemlenmektedir. Okul müdürlerinin temel amacı, okulun başarısı ve gelişimini, tüm öğrencileri için yüksek nitelikli eğitimi ve artırılmış öğrenci başarılarını sağlayan ve garanti eden profesyonel liderlik sergilemektir. Bu yönü ile okul yöneticisi öncelikle okulda olumlu bir öğretme- öğrenme ortamı oluşturabilmesi için etkili bir öğretim liderliği yapmalıdır. Okul müdürü kurumu yönetirken özellikle

yönetim süreçleri ve yönetimin işlevleri olan; planlama, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ve denetleme konusunda yeterli bilgiye sahip olması gerekmektedir (Balcı, 1993; Özden, 1999,146; Başaran; 2000; Ağaoğlu, 2002, 4-6; Çakır, 2006:130; Drysdale vd. 2009; Sağır, 2011 akt. Aslanargun ve Gürsoy,2013). Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, okul müdürlerinin denetim görevini üstlenmesi konusunda alan bilgisi yeterliliği açısından okul müdürlerinin denetim görevini üstlenmesine şüphe ile baktığı söylenebilir. Ayrıca okul müdürlerinin değerlendirmede özne olabileceği kaygısını da taşıdıkları söylenebilir. Bir başka açıdan bakıldığında okul müdürünün öğretmeni daha iyi tanıdığı ve öğretmenle sürekli bir arada olup onu daha iyi gözlemleyebileceği düşünülürse, öğretmenlerin bu konuda olumlu düşüncelerinin olabileceği söylenebilir. Bu bulgular Aslanargun ve Gürsoy'un (2013) yaptığı araştırmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Nitel Bulgular

Teftiş süreçlerinde iş birliği alt boyutunda elde edilen nicel bulgular ile nitel bulguların paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Bu konuyla ilişkili görüşler aşağıda belirtilmiştir.

“Teftiş sürecine katılan her velinin bu süreçte objektif olabileceğini düşünmüyorum. Duygusal değerlendirmeler yapacakları apaçık ortada. Öğretmenle arası iyi olan –çocuğunun notu yüksek gelen- bir veli öğretmenin eksiklerini söylemeyeceği gibi öğretmenle arası kötü olan bir veli ise olmayan şeyleri olmuş gibi gösterir. Bu sefer olay öğretmeni değerlendirmekten çıkar tabi, başka şeylerin değerlendirmesi olur.” (4K2 – BÖ).

“Okul yöneticisinin teftiş etmesini uygun buluyorum, ara toplantılar yapılarak öğretmenlerden fikir almalarını doğru olacağını düşünüyorum. En azından okul müdürleri bizi daha iyi tanıyorlar.” (2E4 – SÖ).

Teftişin bir süreç olması gerektiğine inan bir öğretmen şu şekilde görüş bildirmiştir:

“Öğretmenin denetimi için ayrılan süre çok yetersizdir. Bir ders saati yeterli bir ölçüt olamaz. Bu değerlendirmeyi sürece yaymak daha doğru olur. Çünkü nereden bilecek ki müfettiş bir saatinde bizim ne kadar iyi öğrettiğimizi? Eğitim dediğimiz şey bir süreçse denetim neden 40 dakikaya sığdırılsın? O yüzden bir sene boyunca belli hafta aralıklarıyla denetim olmalı fakat tabi bu resmi bir şekilde değil daha samimi bir ortam dâhilinde olmalı.” (5E6 – SÖ).

4.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik uygulamalarına ilişkin algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo-6 Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (*t* Testi Sonuçları)

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	SD	t	P
Kadın	206	46,70	15,99	373	-0,323	0,74
Erkek	169	47,22	14,97			
Toplam	375	93,92	30,96	373	-0,323	0,74

Tablo 6’da yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algılarının cinsiyet değişkenine göre $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 6’da görüldüğü gibi kadın öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X} = 46,70$ - Nadiren) ve erkek öğretmenler için ortalama ($\bar{X} = 47,22$ - Nadiren) olarak

bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamalarına ilişkin görüşleri “Nadiren” düzeyindedir.

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın ve erkek katılımcıların oldukça benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın ve erkek öğretmenlerin, müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamalarının mevcut durumu hakkında benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlere müfettişler tarafından benzer rehberlik uygulamaları yapıldığı söylenebilir.

Nitel Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen görüşleri arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacı ile yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları desteklemektedir. Nitel verilerde kadın katılımcıların (n=14) da erkek katılımcıların (n=16) da rehberlik uygulamalarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu görülmektedir.

Örneğin bir kadın öğretmen rehberlik uygulamalarına ilişkin görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Ya tabi mutlaka verimimizi artırıyor dur ama fark edilir derecede olmuyor. Ders işlenişi, öğrenci motivasyonu ne bileyim daha iyi nasıl öğrenilir falan. Bu açıdan ders verimi artmıyor çünkü bana bir şey katmıyor ki. Ama fiziksel açıdan oluyor nasıl oluyor, müfettişler gelmeden önce evraklarımız olsun ne bileyim sınıf düzeni olsun öğrenciler olsun tabii ki genel bir kontrol çekiyoruz o da verim açısından artı katkı sağlıyordur. Tabi ki müfettişlerin de güzel tavsiyeleri olabiliyor. “ (3K5 – BÖ).

Farklı gruptan bir erkek öğretmen ise bu konudaki görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“ Aynı alandan olmayan müfettişler giriyor bazen rehberliğe. Konunun kazanımlarını da bilmediği için rehberlik yapmak yerine öyle ezber cümleler kurup gidiyor. Mesela benim dersim için (İngilizce) her gelen

müfettiş “hocam konuşmaya önem verelim diyor”. Bunu sokaktaki herhangi bir kişi de söylüyor. İnsan farklı bir şey bekliyor aslında. Ne bileyim “hocam şöyle bir teknik var...” gibi...” (4E4 – BÖ).

Tablo – 7 *Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)*

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	SD	t	P
Kadın	206	22,40	5,16	373	-0,54	0,58
Erkek	169	22,69	5,11			
Toplam	375	45,09	10,27	373	-0,54	0,58

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine dair algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7 'de yer alan bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine dair algılarının cinsiyete göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 6'da görüldüğü gibi kadın öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X} = 22,40$ - Bazen) ve erkek öğretmenler için ortalama ($\bar{X} = 22,69$ - Bazen) olarak bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin yaptığı denetim uygulamalarına ilişkin algılarının "Bazen" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine dair bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın ve erkek katılımcıların oldukça benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın ve erkek öğretmenlerin, müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerileri hakkında benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca kadın ve erkek öğretmenlere müfettişler tarafından benzer uygulamalar yapıldığı ve bu uygulamalarda pozitif ayrımcılık yapılmadığı söylenebilir.

Nitel Bulgular

Bu alt boyutla ilgili görüşler nicel bulgularla uyuşmaktadır. Örneğin bir erkek öğretmen bu konuyla ilgili şu görüşleri bildiriyor:

“Her bölgenin, her okulun hatta her sınıfın kendine ait bazı özellikleri olduğundan denetmenin bir bölge-okul-sınıfta ders denetlemeden önce orayla ilgili çok iyi bilgi edinmeli ve bu bilgiler çerçevesinde denetim yapmalıdır. Birçok meslektaşımın hayatı özellikle seviyesi çok düşük olan sınıflarda, aslında öğretmen ilerleme kaydettiği halde, neden hala bu kadar gerideler ya da başarısızlar diyen müfettiş anısıyla doludur.” (1E3 – SÖ).

Aynı gruptan bir kadın öğretmen ise görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“her an teftiş olabilir endişesiyle öğretmenin dersi nasıl daha verimli işleyebilirim düşüncesinden çok evrak işleriyle ilgilenmesine sebep oluyor. Ayrıca alanında uzman olmayan kişiler öğretmenin dersi anlatışından çok evraklara takılıyor.” (3K1 – SÖ)

Tablo-8 Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t -Testi Sonuçları)

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	SD	t	P
Kadın	206	24,47	6,46	373	-1,89	0,06
Erkek	169	25,73	6,30			
Toplam	375	50,20	12,76	373	-1,89	0,06

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algılarının, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8 'de yer alan bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin, teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algılarının cinsiyete

göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 7'de görüldüğü gibi kadın öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X} = 24,47$ -Bazen) ve erkek öğretmenler için ortalama ($\bar{X} = 25,73$ - Bazen) olarak bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerinin "Bazen" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algıların ortalamaları genel olarak değerlendirildiğinde, kadın ve erkek katılımcıların oldukça benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

Nitel Bulgular

Teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin algılar alt boyutundaki öğretmen görüşlerinin nitel verilerle de uyumlu olduğu görülmüştür.

“En önemlisi gerçekçi bir gözlem yapılamamasıdır. Çünkü taraflar denetlendiğini biliyor ve buna uygun davranıyor. Bir diğeri ise öğrencilerin süreçteki aşırı tepkileri. Bu durum bazen öğretmeni zor duruma sokabiliyor.” (5K1 – SÖ).

“Müfettiş geliyor mesela, ben de evrakları koymuş oluyorum. 10 – 15 dakika onlara bakıyor zaten. Sonra onların bir ajandası var oraya benim bilgilerimi falan yazıyor. Ben de orda böyle gayet kendimi göstermeye çalışıyorum. Sonra geliyor öğrencilere 2-3 soru soruyor sonra ders bitiyor zaten.” (4E1 – SÖ).

Tablo-9 Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	SD	t	P
Kadın	206	58,99	7,43	373	2,47	0,01
Erkek	169	57,08	7,39			
Toplam	375	116,07	14,82	373	2,47	0,01

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan *t* testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9 'da yer alan bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin cinsiyete göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Tablo 9'da görülüşü gibi kadın öğretmenler için aritmetik ortalama($\bar{X} = 58,99$ -Tamamen) ve erkek öğretmenler için ortalama($\bar{X} = 57,08$ -Tamamen) olarak bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların teftiş uygulamalarındaki beklentilerine ilişkin görüşlerinin "Tamamen" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın ve erkek katılımcıların benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerden yaptığı teftişlerde öğretmenlerle ön görüşme yapılmasını, denetim zamanının birlikte kararlaştırılmasını, değerlendirmenin ders sonunda ve beraber yapılmasını, müfettişlerin alanla, öğretim metot ve yöntemleriyle ve mevzuat ile ilgili gelişmeleri öğretmene bildirmelerini istedikleri söylenebilir.

Nitel Bulgular

Teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen beklentilerinin cinsiyet değişkenine göre nicel bulgulardaki gibi farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

“Bence denetimin süresi öğretmen ile birlikte belirlenmeli. En az iki ders saati olmakla birlikte denetim zamanınca işlenmekte olan konunun bütünlüğü göz önüne alınarak gerekirse konu bütünlüğünü sağlayacak şekilde üç dört saate kadar denetim sürebilir.” (2K3 – SÖ).

“Ya aslında 1 ders saati bile fazla olabiliyor bakacak olursanız. 20-25 dakika olmalıdır çünkü bir insanın algısını 15 dakikadan sonra

dağılmaya başladığı için geri kalan süreler boş vakit olarak geçmektedir. Bu süre zarfında ders denetimini yapmasını bilen yeterince faydalanabilir bu süreden. Yani müfettiş amacı benim ders anlatışımı denetlemekse 20 dakika yeterli. Genel olarak bakacak olursak zaten müfettişler bir ders anlatışımızı denetliyor bir de evraklarımızı. Olay bundan ibaretse ki değil, bir ders saatinden kısa olmalı.” (2E5 – BÖ).

Tablo-10 Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Cinsiyet	n	$\bar{X}$	S	SD	t	P
Kadın	206	22,29	4,76	373	1,36	0,17
Erkek	169	21,62	4,72			
Toplam	375	43,91	9,48	373	1,36	0,17

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentilerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10’da yer alan bulgular incelendiğinde; araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentilerinin cinsiyete göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 10’da görülüşü gibi kadın öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X} = 22,29$ - Oldukça) ve erkek öğretmenler için ortalama ($\bar{X} = 21,62$ - Oldukça) olarak bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle kadın ve erkek katılımcıların denetim süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentilerinin "Oldukça" düzeyinde olduğu görülmektedir.

Bu faktöre ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, kadın ve erkek katılımcıların oldukça benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan kadın ve erkek öğretmenlerin, denetimdeki işbirliği ve dışarıdan katılım hakkında görüşlere sahip olduğunu göstermektedir; yani kadın ve erkek öğretmenler denetim

faaliyetlerinin öğretmenlerle işbirliği içerisinde, daha pozitif bir ortamda oluşmasını; ayrıca denetimin sadece 1 ders saati ile sınırlı kalmayıp tüm yıl boyunca denetçi ile işbirliği içerisinde sürmesini, öğretmen değerlendirilirken öncelikle okul müdürü olmak üzere zaman zaman veli ve öğrencilerin de fikirlerinin de alınmasını bekledikleri söylenebilir.

Nitel Bulgular

Bu alt boyutta nitel bulguların, nicel bulguları desteklemekte olduğu görülmüştür. Erkek ve kadın öğretmenler bu konuda genel olarak müfettiş ile öğretmenin yıl boyunca iletişim halinde olması gerektiğini ve teftişte müdürlerinde görüşlerinden yararlanılması gerektiğini vurgulamışlardır.

4.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “*İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik uygulamalarına dair algılarının, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo-11 Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Branş Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Branş	n	$\bar{X}$	S	SD	t	P
Sınıf Öğrt.	164	46,12	16,45	373	-0,89	0,37
Branş Öğrt.	211	47,56	14,77			
Toplam	375	93,68	31,22	373	-0,89	0,37

Tablo 11’de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamalarına ilişkin algılarının branş değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 11’de görüldüğü gibi

sınıf öğretmenleri için aritmetik ortalama($\bar{X}$ =46,12-Nadiren) ve branş öğretmenleri için ortalama($\bar{X}$ =47,56-Nadiren) olarak bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle sınıf ve branş öğretmeni katılımcıların müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları “Nadiren” düzeyindedir.

Branş değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf ve branş öğretmenlerinin benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamalarının mevcut durumu hakkında benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca sınıf ve branş öğretmenlerine yapılan rehberlik uygulamalarının yetersiz olduğu söylenebilir.

Nitel Bulgular:

Branş değişkenine göre rehberlik uygulamalarına ilişkin algılar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını görmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları desteklemektedir. Nitel verilerde de sınıf öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin (n=17) ve branş öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin (n=13) görüşleri yakın seviyedir.

Rehberlik uygulamalarına ilişkin bir sınıf öğretmeni şu görüşleri dile getirmiştir:

“Şimdi sizin verdiğiniz anketlerdeki yapılması gerekenlere bakıyorum, bunların çoğunu yapmıyorlar. Bir keresinde bir müfettiş sadece zümre kararlarında hangi kararları alsam daha iyi olur diye hazır bir liste vermişti, bir onu hatırlıyorum. Kaynak kitap seçimi falan, bunları zaten kullanmayın diye bize söylüyorlar. Yasakmış kaynak kitap kullanımı. “ (5E2- SÖ).

Bir başka gruptaki branş öğretmeni de müfettişlerin yaptığı rehberliği yetersiz ve tek yönlü bularak şu görüşleri bildirmiştir:

“Rehberlik uygulaması şeklinde olmuyor genelde teftiş geçiriyormuşuz gibi oluyor. Genelde değindikleri konular ders planları oluyor, bir de

şimdi yazılı sınavlarına değiniyorlar, bunların nasıl olması gerektiğine falan. Değindikleri konular yararlı oluyor tabi ki ama yetersiz, mesele bir yazılı kâğıdı değil ki...” (1K6 – BÖ).

Tablo-12 Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Branş Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Branş	n	$\bar{X}$	S	SD	t	P
Sınıf Öğrt.	164	22,09	5,06	373	-1,47	0,14
Branş Öğrt.	211	22,87	5,17			
Toplam	375	44,96	10,23	373	-1,47	0,14

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine dair algılarının, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12’de yer alan bulgular incelendiğinde; müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine dair algıların branş değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 12’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri için aritmetik ortalama ($\bar{X} = 22,09$ -Bazen) ve branş öğretmenleri için ortalama ($\bar{X} = 22,87$ -Bazen) olarak bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle sınıf ve branş öğretmeni katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine dair algıları “Bazen” düzeyindedir.

Branş değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf ve branş öğretmenlerinin benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum teftiş sürecinde sınıf ve branş öğretmenlerinin müfettişle iletişim konusunda kimi zaman sorun yaşadığını anlamına gelebilir. Ayrıca sınıf ve branş öğretmenleri müfettişlerin branş denetimi konusunda yetersiz olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Nitel Bulgular:

Müfettişlerin uzmanlık ve iletişim becerilerine ilişkin öğretmenlerin algıları nicel bulguları destekler biçimde bulunmuştur. Sınıf ve branş öğretmenleri genel olarak müfettişlerin denetledikleri alanda uzman olmadığı görüşündedir. Öğretmenler iletişim konusunda ise kimi zaman sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Örneğin bir branş öğretmeni uzmanlığa ilişkin şunları dile getirmiştir:

“Denetimi yapan kişinin denetimi yaptığı dersin içeriği hakkında yeterince donanımına sahip olmaması bir sorun. Dersin nasıl işlenebileceği hakkında bilgi sahibi olmuyor bazen müfettişler bu da en önemli sorun bence. Ben şahsen kendini tanıtan bir müfettiş gördüm fakat hiç ne mezunu olduğunu söyleyen biri olmadı. Mesela fabrikada mühendis işçiyi denetliyor ya da ustayı, ama işçi biliyor ki o mühendis bilgisi fazladır ve dediği doğrudur. Ama biz de öyle değil, bizler müfettişleri eğitim açısından lider olarak görmüyoruz, göremiyoruz. Böyle de olunca denetim verimli olmuyor, verimli olmayan denetim de en önemli sorun bence.” (2E1 – BÖ).

İletişim konusunda aynı gruptan bir sınıf öğretmeni ise şu görüşleri dile getirmiştir:

“Şuan ki haliyle arttırmıyor tam aksine sadece öğretmenin sorunları ne, ne hatası var havasında yapılan denetimler şevk kırıyor, isteksizlik yapıyor. Ders verimi arttırılacaksa öncelikle öğretmenle deyim yerindeyse dost olunacak sonra hatası da doğrusu da uygun bir dille söylenecek.” (4E1 – SÖ).

Tablo-13 Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Branş Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Branş	n	$\bar{X}$	S	SD	t	P
Sınıf Öğrt.	164	23,49	6,25	373	-4,21	0,00
Branş Öğrt.	211	26,24	6,30			
Toplam	375	50,14	12,55	373	-4,21	0,00

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftişin gözlem ve değerlendirme süreçlerine dair algılarının, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13'te yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algılarının branş değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Tablo 13'te görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri için aritmetik ortalama ($\bar{X} = 23,49$ -Bazen) ve branş öğretmenleri için ortalama ($\bar{X} = 26,24$ - Bazen) olarak bulunmuştur. Branş öğretmenlerinin bu konudaki algılarının sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu düzeyde olduğu söylenebilir.

Nitel Bulgular:

Teftişin gözlem ve değerlendirme boyutuna dair algılar nitel bulgular nicel bulguları destekler niteliktedir. Bu konuda bir ikinci grupta yer alan bir branş öğretmeni şunları söylemektedir:

“ Genelde sonradan girerler derse (müfettişler). Evrakları da ders esnasında inceliyorlar. Zaten 10 – 15 dakika onları inceliyorlar. Sonra sınıfa birkaç soru soruyorlar. Zaten geriye bir şey kalmıyor. Tabi bu süreç içerisinde değerlendiriliyor olmak can sıkıcı oluyor. “ (2E5 – BÖ).

Gözlem ve değerlendirmede sürenin az olduğunu vurgulayan bir sınıf öğretmeni ise şunları söylemiştir:

“Sınıfta en az bir gün geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum çünkü bölgenin şartları, sınıfın seviyesi, veli profili bilinmeden rehberlik ve denetim yapılıyor. Başarı da başarısızlık da sadece öğretmene mal ediliyor.” (5E5 – SÖ).

Bir branş öğretmeni ise diğer öğretmenlerden farklı olarak denetim süresinin yeterli olduğunu düşünmektedir:

“Bir ders saati yeterlidir. Öğretmenin derse girmesi ön bilgilerin verilmesi derse başlama ve dersin bitirilmesini tam olarak anlaşılması için yeterli olacağını düşünüyorum” (3K5 – BÖ).

Tablo-14 Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Branş	n	$\bar{X}$	S	SD	t	P
Sınıf Öğrt.	164	58,11	8,16	373	-0,04	0,96
Branş Öğrt.	211	58,15	6,90			
Toplam	375	116,26	15,06	373	-0,04	0,96

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş uygulamalarına dair beklentilerinin, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14’te yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin branş değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 14’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri için aritmetik ortalama ($\bar{X} = 58,11$ -Tamamen) ve branş öğretmenleri için ortalama ($\bar{X} = 58,15$ -Tamamen) olarak bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle sınıf ve branş öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin beklentileri “Tamamen” düzeyindedir.

Branş değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf ve branş öğretmenlerinin birbirine çok yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin denetim uygulamalarına ilişkin beklentileri hakkında benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle sınıf ve branş öğretmenleri denetimin zamanının önceden öğretmen ile kararlaştırılmasını, değerlendirme ölçütlerinin ön görüşmede öğretmenle paylaşılmasını, kendi

alanlarından bir müfettiş ile değerlendirilmeyi, eğitim programları ve mevzuattaki değişmelerden kendilerinin haberdar edilmesini, değerlendirmenin denetim sonrasında müfettiş ile beraber yapılmasını ve öğretmen değerlendirme formunun öğretmenlerin görüşü alınarak hazırlanmasını bekledikleri söylenebilir.

Nitel Bulgular

Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına beklentilerinden elde edilen nitel bulgular nicel bulguları destekler niteliktedir. Öğretmenler genellikle kendi alanlarından bir müfettiş tarafından denetlenmek ve denetimin bir ders değil tüm yıl boyunca sürmesini istemektedirler. Bazı öğretmenler ise denetimin olmaması gerektiğini savunmuşlardır. Bu konuda bir branş öğretmenin görüşleri şu şekildedir:

“Ben bu uygulamaların ders verimini arttırdığını düşünmüyorum, aksine o an için strese bağlı olarak verimi düşürdüğünü düşünüyorum. Kendini denetleyebilen, objektif olarak kendini sorgulayabilen öğretmenler yetiştirildiğinde bu uygulamalara gerek kalmayacağını düşünüyorum.” (4E4 – BÖ).

Teftiş uygulamalarına ilişkin bir başka öğretmen ise şu beklentileri dile getirmiştir.

“Öğrenci merkezli eğitim sisteminin içerisindeki eğitim denetiminin de öğrenci merkezli olması gerektiğini düşünüyorum. Öğrenci başarısı ve öğrenci talepleri doğrultusunda çalışılması gerekiyor. Öğretmeni evrak yükünün altında ezmekten ziyade denetmenlerin öğretmenlere rehberlik yapması günümüz eğitim anlayışına daha uygun olacaktır. Bu rehberlik öğretmenlerin kendini geliştirmesine önemli katkılar sağlayacaktır.” (2K3 – SÖ).

Tablo-15 Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Analizi (t Testi Sonuçları)

Branş	n	$\bar{X}$	S	SD	t	P
Sınıf Öğrt.	164	22,40	4,84	373	1,50	0,13
Branş Öğrt.	211	21,66	4,66			
Toplam	375	44,06	9,50	373	1,50	0,13

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş süreçlerinde işbirliğine dair beklentilerinin, branş değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan t testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 15’te yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentileri branş değişkenine göre $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 15’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri için aritmetik ortalama ($\bar{X} = 22,40$ -Oldukça) ve branş öğretmenleri için ortalama ($\bar{X} = 21,66$ -Orta) olarak bulunmuştur. Bir diğer ifadeyle sınıf ve branş öğretmeni katılımcıların teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentileri genele bakıldığında “Orta” düzeyindedir.

Branş değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde, sınıf ve branş öğretmenlerinin yakın değerlerde aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenlerinin teftiş faaliyetlerine dışarıdan katılım ve işbirliğine ilişkin beklentileri hakkında benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Nitel Bulgular:

Teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde nicel bulguları desteler nitelikte olduğu görülmüştür. Bu konuda bir branş öğretmeni şunları dile getirmiştir:

“Eğitim-öğretim yılına her öğretmen bir müfettiş rehberliğinde başlamalı. Çocukların seviyelerini ölçüp hangi düzeyde oldukları

belirlenmeli. Ardından süreç içerisinde iş birliği içinde olup durum değerlendirmesi yapılmalı. Ve bu yılsonuna kadar devam etmeli. Yapılan değerlendirmeyle yılbaşındaki seviye belirleme karşılaştırılmalı. Seviye ne kadar yükseldi? Neler kazandırıldı, neler kazandırılmadı? Birlikte değerlendirip eksik kalanlar neler diye düşünüp bir sonraki yıla uygulanmalıdır.” (1K6 – BÖ)

Denetimin gerekli bir olgu olduğunu ve iki taraflı olması gerektiğini savunan sınıf öğretmeni şu görüşleri sunmuştur:

“Kontrol ve denetim merkezi her işte seviyeyi arttırır. Denetim mekanizması iyi çalışırsa öğretmen aktivitesi ve başarısı artar. Sadece ders dinleyerek değil daha enteraktif bir denetim mekanizması olması gerekir.” (2E5 – SÖ)

4.1.3 Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “*İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin rehberlik uygulamalarına ilişkin algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 16’da verilmiştir

Tablo-16 Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	F	P
Önlisans	59	43,86	14,23	0,99	0,39
Lisans	297	47,40	15,76		
Yüksek Lisans	13	49,38	13,49		
Diğer	6	48,83	19,60		
Toplam	375	46,93	15,52	0,99	0,39

Tablo 16'da yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 16'da görüldüğü gibi önlisans mezunları için aritmetik ortalama ($\bar{X}=43,86$ -Nadiren), lisans mezunları için ($\bar{X}=47,40$ -Nadiren), yüksek lisans mezunları için ($\bar{X}=49,38$ -Nadiren) ve diğer öğrenim basamağından mezun olanlar için ($\bar{X}=48,83$ -Nadiren) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı öğrenim basamaklarından mezun olan katılımcıların denetimlerde yapılan rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları "Nadiren" düzeyindedir.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı öğrenim durumuna sahip katılımcıların oldukça benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı öğrenim durumlarına sahip katılımcıların müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamaları hakkında benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu katılımcılara müfettişler tarafından benzer rehberlik uygulamaları yapıldığı söylenebilir.

Tablo-17 Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	F	P
Önlisans	59	21,38	5,34	1,38	0,24
Lisans	297	22,74	5,15		
Yüksek Lisans	13	22,07	3,25		
Diğer	6	24,16	4,83		
Toplam	375	22,53	5,13	1,38	0,24

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir

Tablo 17’de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algıları $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 17’de görüldüğü gibi önlisans mezunları için aritmetik ortalama ($\bar{X}=21,38$ -Bazen), lisans mezunları için ($\bar{X}=22,74$ -Bazen), yüksek lisans mezunları için ($\bar{X}=22,07$ -Bazen) ve diğer öğrenim basamağından mezun olanlar için ($\bar{X}=24,16$ -Genellikle) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı öğrenim basamaklarından mezun olan katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algıları "Bazen" düzeyindedir.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı öğrenim durumuna sahip katılımcıların birbirine çok yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı öğrenim durumlarına sahip katılımcıların benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Nitel Bulgular

Nitel görüşmelerde yer alan tüm öğretmenler lisans mezunudur. Bu nedenle gruplar arasındaki farklı ya da benzer ifadeler yerine bu bölümde genel görüşlere yer

verilmiştir. Müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin bir öğretmen şu görüşlerini sunmuştur:

“En önemli sorun müfettişin sınıftaki öğrencilerin hazır bulunuşluğunu, yaşadıkları çevreyi, sosyo-ekonomik durumlarını bilmeyip merkezdeki öğrencilerle kıyaslaması. Koca bir eğitim-öğretim yılında yalnızca 1 gün derse girip 40 dakika içinde sorduğu sorularla bizim çalışıp çalışmadığımızı değerlendirmesi. Hâlbuki öğrenci hangi durumdan hangi duruma geldi? Bunun bir önemi yok. Sorusuna cevap aldı mı bir tek o önemli.” (2E4 – SÖ).

Tablo-18 Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	F	P
Önlisans	59	22,77	5,95	3,89	0,00
Lisans	297	25,60	6,35		
Yüksek Lisans	13	22,69	4,64		
Diğer	6	24,50	11,50		
Toplam	375	25,04	6,41	3,89	0,00

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 18’de verilmiştir

Tablo 18’de görüldüğü gibi önlisans mezunları için aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =22,77 -Nadiren), lisans mezunları için ($\bar{X}$ =25,60 -Bazen), yüksek lisans mezunları için ($\bar{X}$ =22,69 -Nadiren) ve diğer öğrenim basamağından mezun olanlar için ($\bar{X}$ =24,50 -Orta) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı öğrenim basamaklarından mezun olan katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algıları "Bazen" düzeyindedir. Tablo 18’de yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin algıları $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo-19 Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizinde Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu		Ortalama Farkı	p
Önlisans	Lisans	-2,83	0,01*
	Yüksek lisans	0,09	1,00
	Diğer	-1,72	0,92

Tablo – 19 incelendiğinde önlisans mezunu ile öğretmenler lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu fark lisans mezunu olan öğretmenlerin teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algılarının önlisans mezunu olan öğretmenlere göre daha olumlu düzeydedir. Önlisans mezunu öğretmenlerin daha fazla denetim geçirdiği göz önünde bulundurulursa, bu konuda geçmiş tecrübelerini görüşlerine yansıttıkları, teftiş sürecini hata ve eksik bulma olarak görmelerinden dolayı bu konu hakkında olumsuz görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı öğrenim durumuna sahip katılımcıların birbirine yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı öğrenim durumlarına sahip katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo-20 Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	F	P
Önlisans	59	57,10	8,38	2,34	0,07
Lisans	297	58,31	7,14		
Yüksek Lisans	13	61,23	5,24		
Diğer	6	52,50	13,85		
Toplam	375	58,13	7,46	2,34	0,07

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir

Tablo 20’de yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 20’de görüldüğü gibi önlisans mezunları için aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =57,10 -Tamamen), lisans mezunları için ($\bar{X}$ =58,31 - Tamamen), yüksek lisans mezunları için ($\bar{X}$ =61,23 -Tamamen) ve diğer öğrenim basamağından mezun olanlar için ($\bar{X}$ =52,50 -Oldukça) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı öğrenim basamaklarından mezun olan öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin beklentileri "Tamamen" düzeyindedir.

Öğrenim durumu değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı öğrenim durumuna sahip katılımcıların birbirine çok yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı öğrenim durumlarına sahip katılımcıların teftişte yapılması gereken uygulamalara ilişkin benzer beklentilere sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo-21 Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Öğrenim Durumu	n	$\bar{X}$	S	F	P
Önlisans	59	22,18	4,81	2,74	0,04
Lisans	297	21,85	4,78		
Yüksek Lisans	13	25,30	2,83		
Diğer	6	19,66	3,38		
Toplam	375	21,98	4,75	2,74	0,04

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin algılarının, öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp

farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir

Tablo 21’de görüldüğü gibi önlisans mezunları için aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =22,18 -Oldukça), lisans mezunları için ($\bar{X}$ =21,58 -Oldukça), yüksek lisans mezunları için ($\bar{X}$ =25,30 -Tamamen) ve diğer öğrenim basamağından mezun olanlar için ($\bar{X}$ =19,66 - Orta) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı öğrenim basamaklarından mezun olan katılımcıların; teftiş faaliyetlerine dışarıdan katılım ve işbirliğine ilişkin görüşleri "Oldukça" düzeyindedir. Tablo 21’de yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin teftiş faaliyetlerine dışarıdan katılım ve işbirliğine ilişkin beklentilerinin $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Tablo-22 Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizinde Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Sonuçları

Öğrenim Durumu	Ortalama Farkı	p
Lisans - Önlisans	0,33	0,96
Yüksek Lisans	3,45	0,05*
Diğer	2,18	0,68

Tablo – 22 incelendiğinde lisans mezunu ile öğretmenler yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu fark yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentilerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir.

Nitel Bulgular

Nitel görüşmelere katılan bir öğretmen teftiş uygulamalarının nasıl olması gerektiğine dair şu görüşlerini ifade etmektedir:

“Denetimin odağı rehberlik olmalı. Ülke genelinde tutarlı bir biçimde sürdürülmeli. Bu iş alanında uzmanlaşmış kişilerce yapılmalı. Mesela ilçede her bir okula bir müfettiş atanmalı, bu müfettiş sadece o okulla ilgilenmeli; öğretmene, idareye rehberlik yapmalı..”

4.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘‘İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’’ biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo-23 Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	F	P
1-5 yıl	45	49,02	13,91	2,12	0,07
6-10 yıl	61	45,24	14,78		
11-15 yıl	51	48,39	15,55		
16-20 yıl	49	51,55	17,21		
21 yıl ve üstü	169	45,21	15,46		
Toplam	375	46,93	15,52	2,12	0,07

Tablo 23'te yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamalarına ilişkin görüşleri $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 23'te görüldüğü gibi 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X}=49,02$ -Nadiren), 6-10 yıl kıdem için ($\bar{X}=45,24$ -Nadiren), 11-15 yıl kıdem için ($\bar{X}=48,39$ -Nadiren), 16-20 yıl kıdem için ($\bar{X}=51,55$ -Bazen) ve 21 yıl ve üstü kıdem için ($\bar{X}=45,21$ -Nadiren) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı kıdeme sahip katılımcıların müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamalarına ilişkin görüşleri genel olarak "Nadiren" düzeyindedir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı kıdeme sahip katılımcıların benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı kıdeme sahip katılımcıların müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamaları

hakkında benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu katılımcılara müfettişler tarafından benzer rehberlik uygulamaları yapıldığı söylenebilir.

Nitel Bulgular:

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını görebilmek amacıyla yapılan nitel değerlendirme, nicel bulguları önemli ölçüde desteklemektedir. Meslekte ilk yıllarını yaşayan bir öğretmen rehberliğe ilişkin şu görüşlerini belirtmiştir:

“ Rehberliğe gelince müfettişler daha rahat olunuyor, geliyorlar fazla durmuyorlar. Bu sene yaptığımız yazılı sınavlar konusunda uyardılar bir de TEOG hakkında bilgi verdiler. Çok yönlü bir rehberlik değil, rehberlik deyince daha ciddi bir anlam geliyor insanın aklına.” (1K6 – BÖ)

Bu konuda 23 yıllık bir tecrübeye sahip bir öğretmen ise görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Rehberlik yapılmıyor, rehberlik yapılmadan teftişe geliniyor genellikle. Rehberliğin ne amaçla yapıldığını da anlamış değilim, sonuçta hepimiz ne yapacağımızı biliyoruz.” (5E5 – SÖ).

Tablo-24 Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Alguların Mesleki kıdem Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	F	P
1-5 yıl	45	24,91	4,32	3,49	0,00
6-10 yıl	61	21,83	4,99		
11-15 yıl	51	22,82	5,03		
16-20 yıl	49	22,97	5,24		
21 yıl ve üstü	169	21,93	5,23		
Toplam	375	22,53	5,13	3,49	0,00

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde

farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 24'te verilmiştir

Tablo 24'te görüldüğü gibi 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =24,91 -Genellikle), 6-10 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =21,83 -Bazen), 11-15 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =22,82 -Bazen), 16-20 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =22,97 -Bazen) ve 21 yıl ve üstü kıdem için ($\bar{X}$ =21,93 -Bazen) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı kıdeme sahip katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine dair algıları genel olarak "Bazen" düzeyindedir. Tablo 24'te yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerileri hakkındaki görüşleri $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla yapılan tukey testinin sonuçları tablo 25'te verilmiştir.

Tablo-25 Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine İlişkin Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizinde Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem		Ortalama Farkı	p
1-5 yıl	6-10 yıl	3,07	0,01*
	11-15 yıl	2,08	0,26
	16-20 yıl	1,93	0,34
	21 yıl ve üstü	2,97	0,00*

Tablo 25 incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 6-10 ve 21 yıl üstü kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu fark 1-5 yıl olan öğretmenlerin müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algıları kıdemi 6-10 ve 21 yıl üstü olan öğretmenlere göre daha olumlu düzeydedir. Bu farklılığın sebebi olarak mesleki tecrübeleri daha fazla olan öğretmenlerin bu konudaki gözlemlerinin daha çok olması gösterilebilir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı kıdeme sahip katılımcıların yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. İletişim ve uzmanlığın kişisel bir nitelik olduğu düşünülürse katılımcıların farklı kişilerce teftiş geçirmiş olması bu anlamlı farklılığın sebebi olabilir.

Nitel Bulgular

Müfettişleri iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin nitel bulgular incelendiğinde nicel bulguları desteklediği görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu müfettişlerin alanıyla ilgili denetimler yapmadığı savunmuşlardır. Ayrıca öğretmenler müfettişlerle kimi zaman iletişim problemi yaşadığını belirtmiştir. Mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin müfettişlerin uzmanlık ve mesleki becerilerine dair daha olumlu görüş içerisinde oldukları ($\bar{X}$ =24,91 -Genellikle) görülmektedir. Kıdemi daha fazla olan öğretmenlerin bu konuda daha ön yargılı olduğu söylenebilir. Bu alt boyuta ilişkin 5 yıl kıdemi olan bir öğretmen yaşadığı anekdotu şu şekilde anlatmıştır:

“Bir kere rehberliğe gelmişlerdi müfettişler. Ben de kendimi çok hazırlamıştım. Geldi müfettiş bey derse, ben de coşkuyla anlattım, çocuklar parmak kaldırıyor falan çok güzel ders oldu. Zaten çok sevimli bir yüzü vardı ben anlatırken hep gülümsedi. Sonra ders bitti çocuklar çıktı, yanıma geldi “ Hocam ben sana ne diyebilirim ki mükemmel ders işledin, çok hoşuma gitti.” dedi. Böyle naif ses tonlu vardı. Çok mutlu oldum o gün...” (4E3 – BÖ).

Bu alt boyutla ilgili 17 yıl kıdeme sahip bir öğretmen iletişim konusunda şunları dile getirmiştir:

“17. yılımı çalışıyorum, şu ana kadar kaç tane teftiş geçirdiğimi hatırlamıyorum ama yapılan teftişlerin yüzde 90’ında öğretmenlerin morali bozduğunu gözlemledim.” (3E6 - SÖ).

Tablo-26 Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	F	P
1-5 yıl	45	25,97	7,13	0,48	0,74
6-10 yıl	61	24,91	6,17		
11-15 yıl	51	25,43	5,94		
16-20 yıl	49	25,34	5,92		
21 yıl ve üstü	169	24,63	6,61		
Toplam	375	25,04	6,41	0,48	0,74

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algılarının, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 26’da verilmiştir

Tablo 26'da yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algılarının $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 26'da görüldüğü gibi 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =25,97 -Bazen), 6-10 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =24,91 -Bazen), 11-15 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =25,43 -Bazen), 16-20 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =25,34 -Bazen) ve 21 yıl ve üstü kıdem için ($\bar{X}$ =24,63 -Bazen) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı kıdeme sahip katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algıları genel olarak "Bazen" düzeyindedir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı kıdeme sahip katılımcıların benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı kıdeme sahip katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair benzer algılara sahip olduğunu göstermektedir.

Nitel Bulgular

Teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algılar mesleki kıdeme göre incelendiğinde nitel bulgularla nicel bulguların aynı doğrultuda olduğu

gözlemlenmektedir. Bu konuyla ilgili 21 yıldan fazla kıdeme sahip bir öğretmen görüşlerini şu şekilde bildirmiştir:

“Öğretmenin hazırlıksız yakalanması ya da kendini iyi hissetmediği, fiziksel olarak hasta olduğu bir güne denk gelmesi, tam olarak verimli görülememesine sebep oluyor. Öğrenci açısından da o gün ilgisinin sınıfa gelen yabancı kişiye yönlendirmesi, derse odaklanamaması sorun oluşturuyor.” (3K2 – SÖ).

Aynı konuda 7 yıllık bir kıdeme sahip öğretmen ise şu görüşlerini dile getirmiştir:

“Ya tabi mutlaka verimimizi artırıyordur ama fark edilir derecede olmuyor. Ders işlenişi, öğrenci motivasyonu ne bileyim daha iyi nasıl öğrenilir falan. Bu açıdan ders verimi artmıyor çünkü bana bir şey katmıyor ki. Ama fiziksel açıdan oluyor nasıl oluyor, müfettişler gelmeden önce evraklarımız olsun ne bileyim sınıf düzeni olsun öğrenciler olsun tabii ki genel bir kontrol çekiyoruz o da verim açısından artı katkı sağlıyordur. Müfettişlerin de güzel tavsiyeleri olabiliyor. “ (2E5 – BÖ)

10 yıllık kıdeme sahip bir öğretmen ise bu süreçle ilişkin görüşlerini şu şekilde aktarmıştır:

“Denetim esnasında denetleyenlerin öğretmene sağladığı rehberlik hizmetleri açısından ve tecrübe paylaşımı açısından performansı arttırıyor. Bunun yanında bunun nihayetinde bir denetim olması öğretmen üzerinde fazladan kaygı ve gerginlik yaratabiliyor. Evrak belge vs. denetimleri de öğretmene pek bir şey kazandırmanın yanında denetimlerin olduğu dönemlerde ekstra gerginlik yaratıp performansını düşürebiliyor.” (5K3 – SÖ).

Tablo-27 Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	F	P
1-5 yıl	45	58,00	5,68	0,46	0,75
6-10 yıl	61	59,32	6,92		
11-15 yıl	51	57,82	8,34		
16-20 yıl	49	58,02	6,63		
21 yıl ve üstü	169	57,86	8,03		
Toplam	375	58,13	7,46	0,46	0,75

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 27'de verilmiştir

Tablo 27'de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların teftiş uygulamalarına ilişkin beklentileri $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 27'de görüldüğü gibi 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =58,00 -Tamamen), 6-10 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =59,32 - Tamamen), 11-15 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =57,82 -Tamamen), 16-20 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =58,02 -Tamamen) ve 21 yıl ve üstü kıdem için($\bar{X}$ =57,86 -Tamamen) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı kıdeme sahip öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin beklentileri genel olarak "Tamamen" düzeyindedir.

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı kıdeme sahip katılımcıların benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı kıdeme sahip katılımcıların teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin birbirine benzediği söylenebilir.

Nitel Bulgular

Öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelenmesinde nicel verilerin nitel verileri desteklediği

görülmüştür. Teftiş uygulamalarına ilişkin dört yıllık kıdeme sahip bir öğretmen görüşlerini şu şekilde paylaşmıştır:

“Bence karşılaşılan en önemli sorun denetmenin branşlara göre ayrılmayışı. Artık branş bazında alan sınavları yapılıyor ve bu sınavlarda alan bilgisi ile eğitim bilimlerinin harmanlanması ile oluşturulan sorular öğretmen adaylarına soruluyor. Bundan yola çıkarak her alanın kendine ait ince çizgileri, kendine has yöntem teknikleri olduğundan ve bu açıdan bakıldığında her denetmenin her alana aynı seviyede hakim olamayacağını düşünürsek bence branş bazında denetmenler gelip sadece kendi hakim olduğu alan hocalarını denetlemeli, onlara rehberlik etmelidir.” (5E4 – BÖ)

Yirmi iki yıl kıdeme sahip bir öğretmen ise beklentilerini şu şekilde anlatmıştır:

“Denetim yapan kişilerin sadece derse gelip masadan dersi dinlemelerini yerine, aktif bir şekilde o ders içerine katılıp öğretmen ve öğrencilerle iletişim halinde bulunarak o an gerçekten dersin içerisinde olarak yapılan denetim daha faydalı olur. Denetleme sırasında evrak kontrolü dışına çıkılarak özellikle yenilenen yeni programlar ve aktif öğrenme metotlarını kullanarak yani denetleyenlerin prosedür yerine işi pratiğe dökerek uygulamalı yol gösterme ve denetim yapmalıdır.” (4E1 – SÖ).

On dört yıl kıdeme sahip olan bir öğretmen ise beklentisini aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

“Öğretmene rehberlik edilmeli, müfettiş çok geziyor. Mesela o sorunla ilgili diğer okullarda ne yapılmış, bunu diğer öğretmenlerle paylaşmalı, onları aydınlatmalı. Bir nevi köprü görevi gibi yani. İlla ki bunun bir sorun olması gerekli değil, mesela okulda yapılan güzel bir uygulamayı da paylaşabilirler.” (2K3 – SÖ).

Tablo-28 Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Mesleki kıdem Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	F	P
1-5 yıl	45	19,95	4,13	2,66	0,03
6-10 yıl	61	22,14	4,85		
11-15 yıl	51	21,90	4,61		
16-20 yıl	49	22,85	5,00		
21 yıl ve üstü	169	22,24	4,73		
Toplam	375	21,98	4,75	2,66	0,03

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentilerinin, mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 28'de verilmiştir

Tablo 28'de görüldüğü gibi 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =19,95 -Orta), 6-10 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =22,14 -Oldukça), 11-15 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =21,90 -Oldukça), 16-20 yıl kıdem için ($\bar{X}$ =22,85 -Oldukça) ve 21 yıl ve üstü kıdem için ($\bar{X}$ =22,24 -Oldukça) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı kıdeme sahip katılımcıların teftiş faaliyetlerine dışarıdan katılım ve işbirliğine ilişkin beklentileri genel olarak "Oldukça" düzeyindedir. Tablo 28'de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların öğretmenlerin teftiş faaliyetlerine dışarıdan katılım ve işbirliğine ilişkin beklentilerinin $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla tukey testi yapılmıştır.

Tablo- 29 Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Mesleki kıdem Değişkenine Göre Analizinde Farklaşmanın Hangi Kıdem Grupları Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Sonuçları

Mesleki Kıdem		Ortalama Farkı	p
1-5 Yıl	6-10 yıl	-2,19	0,12
	11-15 yıl	-1,94	0,25
	16-20 yıl	-2,90	0,02*
	21 yıl ve üstü	-2,29	0,03*

Tablo 29 incelendiğinde 1-5 yıl kıdeme sahip olan öğretmenler ile 16-20 ve 21 yıl üstü kıdeme sahip olan öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu fark 16-20 ve 21 yıl üstü olan öğretmenlerin denetim süreçlerinde işbirliğine yönelik beklentileri kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu düzeydedir. Diğer bir deyişle daha yüksek kıdeme sahip olan öğretmenlerin denetim değerlendirme sürecinde okul müdürü, veli, öğrenci görüşlerinin alınmasını, denetimin yıl boyunca müfettiş ve öğretmen işbirliği içerisinde devam etmesini ve öğrenci başarısını artırmak için yapılacak değerlendirmelerin müfettiş ve öğretmen işbirliği içerisinde yapılmasına daha olumlu baktıkları söylenebilir.

Nitel Bulgular

Bu alt boyuttaki nitel bulgularda nicel bulgularla paralellik göstermektedir. Öğretmenler genel olarak teftişin bir ders ile sınırlı kalmamasını bütün bir yıl boyunca sürmesi görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmen değerlendirmesinde genel olarak dış paydaşların katılımı konusu şüphe ile karşılanmaktadır. Teftişin süreci konusunda bir öğretmen fikirlerini şu şekilde dile getirmektedir:

“Öğretmenin denetimi için ayrılan süre çok yetersiz. Bir ders saati yeterli bir ölçüt olamaz. Bu değerlendirmeyi sürece yaymak daha doğru olur. Çünkü nereden bilecek ki müfettiş bir saatinde bizim ne kadar iyi öğrettiğimizi? Eğitim dediğimiz şey bir süreçse denetim neden 40 dakikaya sığdırılsın. O yüzden bir sene boyunca belli hafta aralıklarıyla denetim olmalı fakat tabi bu resmi bir şekilde değil daha samimi bir ortam dâhilinde olmalı.” (1K1 – SÖ).

On bir yıl kıdeme sahip bir öğretmen ise dış paydaşların teftiş sürecine katılımına ilişkin şu görüşlerini şu şekilde anlatmıştır:

“Müfettişin sınıfa girmesi başlı başına bir sorun olmasına rağmen öğretmenin sınıf üzerindeki etkisi bunun dışında nasıl ölçülebilir bilemiyorum. Denetim belki kurum içinde olursa; öğretmenler, öğrenciler, müdür ve müdür yardımcıları okullarındaki öğretmeni değerlendirirse ve öğretmenin aldığı puan gerçekten onun mesleki hayatını etkilerse o zaman denetim doğru bir çerçeveye oturacaktır.”
(3K3 – SÖ).

Aynı konuyla ilgili üç yıl kıdeme sahip bir öğretmen ise konuyla ilgili şunları ifade etmiştir:

“ Öğrencilerin, velilerin kesinlikle fikri alınmamalı bence. Öğretmenin hiçbir otoritesi kalmadı zaten, bir de değerlendirirken onların görüşü alınırsa temelli iş çıkırından çıkar. Zaten öğrenci üzerinde hiçbir yaptırımımız yok, sözümüzü zor geçiriyoruz bir de böyle bir koz verildiğini düşünseniz ya?(3E4 – BÖ).

Teftişin okul müdürleri tarafından yapılmasına ilişkin öğretmenler farklı bakış açıları sergilemektedir. Kıdemli bir öğretmen bu konuda şunları söylemiştir:

“ Okul müdürü denetlesin aslında daha iyi fakat müdür de çok ne kadar tarafsız olacak esas sıkıntı burada. İyi geçindikleri arkadaşları belki daha iyi teftişi notu alacak, kavgalı oldukları ise daha kötü. İlla kavgalı olmasına da gerek yok aslına bakarsanız. Bunun farklı siyasi görüşü var, sendikası var. O yüzden müdürlerin tarafsız olabileceğinden şüpheliyim. En azından müfettişler daha tarafsız olurlar.”(5E6 – SÖ).

Başka bir öğretmen ise bu duruma farklı açıdan bakmakta ve şu görüşü dile getirmektedir:

“Ders denetimi için ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Bir öğretmenin ders denetimi bir ders saati ya da bir gün ile sınırlı

olmaz bu denetim bir yıla yayılmalıdır. Çünkü öğrenme ve öğretmen bir ders saati ya da bir gün ile ölçülebilecek kadar basit bir olgu değildir. Öğrenme damlaya damlaya oluşan bir su birikintisi gibi meydana gelebilen bir olgudur. Geniş bir zaman dilimi gerektirir. Bunun da denetimini iyi yapacak olanın okul müdürü olabileceğini düşünüyorum. Hem okul müdürü öğretmeni daha yakından gözleyebilme şansına sahip.”

4.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri geçirdikleri denetim sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilmiştir.

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilköğretimdeki rehberlik uygulamalarına ilişkin algılarının, geçirdikleri denetim sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo-30 Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	F	P
1-3 kez	53	49,64	14,36	1.82	0,14
4-6 kez	62	45,09	12,38		
7-9 kez	52	50,13	16,72		
10 ve fazlası	208	46,00	16,22		
Toplam	375	46,93	15,52	1.82	0,14

Tablo 30’da yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 30’da görüldüğü gibi 1-3 kez denetim geçiren

öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =49,64 -Bazen), 4-6 kez için ($\bar{X}$ =45,09 - Nadiren), 7-9 kez için ($\bar{X}$ =50,13 -Bazen) ve 10'dan fazla denetim geçiren öğretmenler için ($\bar{X}$ =46,00 -Nadiren) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı sayıda denetim geçiren katılımcıların müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamalarına ilişkin görüşleri genel olarak "Nadiren" düzeyindedir.

Geçirilen denetim sayısı değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı sayıda denetim geçirmiş katılımcıların benzer aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı sayıda denetim geçirmiş katılımcıların müfettişlerin yaptığı rehberlik uygulamaları hakkında oldukça benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu katılımcılara müfettişler tarafından yetersiz rehberlik uygulamaları yapıldığı, yapılan rehberlik uygulamalarının kendini yenilemediği ve güncellemediği söylenebilir.

Nitel Bulgular

Öğretmenlerin rehberlik uygulamalarına ilişkin görüşleri nicel bulgular ile paralellik taşımaktadır. Farklı sayıda denetim geçiren katılımcılar nitel görüşmelerde rehberlik uygulamalarının yeterli olmadığı yönünde görüş birliği içerisindeyler. Bu konuyla ilgili bir öğretmen aşağıdaki gibi görüş belirtmiştir:

“ Müfettişler daha çok öğretim programıyla ilgili bilgi veriyorlar, bazen mevzuattan da bahsettikleri oluyor, bunlar tabi yüzeysel çok derinlemesine değil. Zaten ne kadar derinlemesine olabilir ki bir saate? Dersi biraz dinledikten şunu şöyle yap, bunu böyle yap deyip gidiliyor.” (4K5 –BÖ).

Tablo-31 Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Denetim Sayısı	n	$\bar{X}$	S	F	P
1-3 kez	53	24,13	5,00	3,45	0,01
4-6 kez	62	22,80	4,35		
7-9 kez	52	23,30	4,93		
10 ve fazlası	208	21,85	5,33		
Toplam	375	22,53	5,13	3,45	0,01

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algılarının, geçirdikleri denetim sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31’de görüldüğü gibi 1-3 kez denetim geçiren öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =24,13 -Genellikle), 4-6 kez için ($\bar{X}$ =22,80 -Bazen), 7-9 kez için ($\bar{X}$ =23,30 -Bazen) ve 10'dan fazla denetim geçiren öğretmenler için($\bar{X}$ =21,85 - Bazen) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı sayıda denetim geçiren katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine dair algıları genel olarak "Bazen" düzeyindedir. Tablo 31’de yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine dair algılarının $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla tukey testi yapılmıştır.

Tablo-32 Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizinde Farklılaşmanın Hangi Gruplar Arasında Olduğunu Belirlemeye Yönelik Tukey Testi Sonuçları

Denetim Sayısı		Ortalama Farkı	p
1-3 kez	4-6 kez	1,32	0,50
	7-9 kez	0,82	0,84
	10 ve fazlası	2,28	0,02*

Tablo 32 incelendiğinde 1-3 kez denetim geçiren öğretmenler ile 10 ve daha fazla kez denetim geçiren öğretmenler arasında anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bu fark 1-3 kez denetim geçiren öğretmenlerin müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine dair algıları 10 ve ya daha fazla kez denetim geçiren öğretmenlere göre daha olumlu düzeydedir. Bu farklılığın sebebi müfettişlerin meslekte yeni olan öğretmenlere karşı olumlu ve yapıcı tavırlar sergilemesi olarak gösterilebilir.

Geçirilen denetim sayısı değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı sayıda denetim geçirmiş katılımcıların birbirine yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir.

Nitel Bulgular

Nicel bulguları destekler nitelikte 1-3 kez denetim geçiren öğretmenler 10 ve daha fazla denetim geçiren öğretmenlere nazaran müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin daha olumlu görüş içerisindeyler. Bu konuda 10 ve daha fazla denetim geçirmiş bir öğretmen şu görüşlerini paylaşmaktadır:

“Müfettişlerin istedikleri genelde birbirinden tutarsız oluyor. Birinin yap dediğini diğeri yapma diyebiliyor. Bu tarz tecrübeleri çok olmuştur herkesin. Bir de kimi müfettişlerde sert üslup olabiliyor. Öyle olunca insan daha çok çekiniyor bir şey söylemeye. Ne derse evet diyoruz artık...” (2E1 – BÖ).

Müfettişlerin iletişim ve uzmanlık beceri ile ilgili bir kez denetim geçirdiğini belirten bir öğretmen ise şu görüşlerini bildirmiştir:

“Denetimin ders içi performansımızı arttırdığını düşünüyorum. Konusunda uzman bir kişiden tavsiye almak ve faydalanmak her zaman iyidir. Sınıf kontrolü ve otoritenin sağlanmasında kendi tecrübelerine dayanarak tavsiyeler verebilir. Kendi bilgisiyle alakalı yeni gelişmeler ve teknolojinin derse uygulanması konusunda doğru yönlendirmeler yapabilir” (3K1 – BÖ)

Tablo-33 Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	F	P
1-3 kez	53	25,67	7,42	1.25	0,28
4-6 kez	62	25,03	5,14		
7-9 kez	52	26,32	6,75		
10 ve fazlası	208	24,56	6,38		
Toplam	375	25,04	6,41	1,25	0,28

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algılarının, geçirdikleri denetim sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33'te yer alan bulgular incelendiğinde; katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algılarının $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 33'te görüldüğü gibi 1-3 kez denetim geçiren öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X}=25,67$ -Bazen), 4-6 kez için ($\bar{X}=25,03$ -Bazen), 7-9 kez için ($\bar{X}=26,32$ -Bazen) ve 10'dan fazla denetim geçiren öğretmenler için ($\bar{X}=24,56$ -Bazen) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı sayıda denetim geçiren katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair algıları genel olarak "Bazen" düzeyindedir.

Geçirilen denetim sayısı değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı sayıda denetim geçirmiş katılımcıların birbirine yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı sayıda denetim geçirmiş katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine dair oldukça benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir. Bu durumda yapılan denetimlerde müfettişlerin öğretmenlere denetim zamanını önceden bildirmede, derse girmeden ön görüşme yapmada ders sonrası değerlendirmeyi zümre ve ya bireysel olarak yapmada eksikleri olduğu söylenebilir.

Nitel Bulgular

Bu alt boyuta ilişkin elde edilen nitel görüşmelerde elde edilen bulguların nicel verilerle örtüştüğü söylenebilir. Öğretmenler teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin algıları denetim sayısı değişkenine göre ($\bar{X}$ =25,04 –Bazen) düzeyindedir. Nitel verilerde bu bulguları destekler niteliktedir.

Tablo-34 Öğretmenlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	F	P
1-3 kez	53	58,11	5,92	1,12	0,33
4-6 kez	62	57,20	9,00		
7-9 kez	52	59,73	5,91		
10 ve fazlası	208	58,01	7,65		
Toplam	375	58,13	7,46	1,12	0,33

Nitel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin algılarının, geçirdikleri denetim sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34'te yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin $p<0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 34'te görüldüğü gibi 1-3 kez denetim geçiren öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X}$ =58,11 -Tamamen), 4-6 kez için ($\bar{X}$ =57,20 -Tamamen), 7-9 kez için ($\bar{X}$ =59,73 -Tamamen) ve 10'dan fazla denetim geçiren öğretmenler için ($\bar{X}$ =58,01 -Tamamen) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı sayıda denetim geçiren katılımcıların denetim uygulamalarına ilişkin beklentileri genel olarak "Tamamen" düzeyindedir.

Geçirilen denetim sayısı değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı sayıda denetim geçirmiş katılımcıların birbirine yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan

ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı sayıda denetim geçirmiş katılımcıların denetim uygulamalarına ilişkin birbirine benzer beklentilere sahip olduğunu göstermektedir.

Nitel Bulgular

Öğretmenlerin geçirdikleri teftiş uygulamalarına ilişkin beklentileri geçirdikleri denetim sayısına farklılık göstermediği görülmüştür. Bu konuda elde edilen nitel veriler de nicel verileri destekler niteliktedir. Teftiş uygulamalarına ilişkin 3 kez denetim geçirdiğini ifade eden bir öğretmen beklentilerini şu aşağıdaki şekilde dile getirmiştir.

“Ben müfettişin beni eleştirip yargılaması yerine çocuklara bir şeyler öğretebilmek için gösterdiğim çabanın farkında olup, verilen emeğin takdirini ve bana bir şeyler katmasını, yol göstermesini ve faydalı olmasını isterim.” (5E6 – SÖ).

Birçok kez denetim geçirdiğini belirten kıdemli bir öğretmen ise teftiş uygulamalarına ilişkin beklentisini şu ifadelerle dile getirmiştir.

“Öğretmenlerin ders içindeki denetmenleri yine kendileri ve hatta çoğu zaman öğrencileridir. Dışarıdan başka bir gözün sizi izliyor ve sizi eleştiriyor olması öğretmenin kendini geliştirebilmesi için fırsattır. Tabi ki bu eleştirilerin yapıcı ve en önemlisi açıklayıcı olması gerekiyor. Eğitim denetmenlerinin öğretmenleri denetlerken amaçları öğretmene ve onun gelişimine ve hatta onun güncellenmesine yardımcı olmak olmalıdır. Denetmenler öğretmene rehberlik etmelidirler.” (4E6 – SÖ)

Tablo-35 Öğretmenlerin Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi (Anova Testi Sonuçları)

Mesleki Kıdem	n	$\bar{X}$	S	F	P
1-3 kez	53	21,07	4,37	2,25	0,08
4-6 kez	62	21,19	5,12		
7-9 kez	52	23,05	4,05		
10 ve fazlası	208	22,19	4,84		
Toplam	375	21,98	4,75	2,25	0,08

Nicel Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerin teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentilerinin, geçirdikleri denetim sayısı değişkenine göre anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35'te yer alan bulgular incelendiğinde; öğretmenlerin teftiş faaliyetlerinde işbirliğine ilişkin beklentilerinin $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Tablo 35'te görüldüğü gibi 1-3 kez denetim geçiren öğretmenler için aritmetik ortalama ($\bar{X}=21,07$ -Oldukça), 4-6 kez için ($\bar{X}=21,19$ - Oldukça), 7-9 kez için ($\bar{X}=23,05$ -Oldukça) ve 10'dan fazla denetim geçiren öğretmenler için($\bar{X}=22,19$ -Oldukça) olarak bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle farklı sayıda denetim geçiren öğretmenlerin teftiş faaliyetlerinde işbirliğine ilişkin beklentileri genel olarak "Tamamen" düzeyindedir.

Geçirilen denetim sayısı değişkenine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde farklı sayıda denetim geçirmiş katılımcıların birbirine yakın aritmetik ortalamalara sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum uygulama yapılan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan farklı sayıda teftiş geçirmiş öğretmenlerin denetim faaliyetlerine dışarıdan katılım ve işbirliğine ilişkin oldukça benzer beklentilere sahip olduğunu göstermektedir.

Nitel Bulgular

Bu alt boyuta ilişkin elde edilen nitel veriler nicel verilerle büyük ölçüde aynı doğrultudadır. Bu alt boyuta ilişkin 4-6 kez denetim geçirdiğini belirten bir öğretmen beklentilerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yaş sınırı varmış galiba müfettiş olmak için. Bence bu çok yanlış genç ve dinamik öğretmenler de müfettiş olmalı. Alanında hâkim öğretmenler aynı zaman da görevlendirme ile belli dönemler müfettişlik yapabilirler. Her alanda olduğu gibi bunda da gençlere yol açılmalı.” (1K6- BÖ).

Aynı konuda daha tecrübe sahibi bir öğretmen ise beklentilerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Dersi denetleyen öğretmenin o günkü ruh halini de değerlendirerek bir sonuca varmalı. Gerekirse öğretmen denetmen arasındaki ilişki kopmamalı, denetmen bir sorun durumunda öğretmene yol gösteren biri olmalı. Öğretmenin hatalarını eleştirirken iyi yönlerini de olumlu bir şekilde eleştirmelidir.” (5K1 – SÖ).

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma sonucunda ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar

‘İlköğretimde teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmenlerin algı ve beklentileri ne düzeydedir?’ şeklinde belirlenen araştırma problemine ilişkin bulgular aşağıda belirlenmiştir.

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ölçeğin 2. bölümü “ Denetimin mevcut durumuna ilişkin algılar” kısmının ilk alt boyutu olan “ *Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algılar*” bölümünde öğretmenlerin yapılmakta olan teftişte rehberlik uygulamalarına ilişkin algılarının ortalaması 2,46 (Nadiren) olarak bulunmuştur. Bu bölümün ikinci alt boyutu olarak “*Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algılar*” incelenmiştir. Katılımcıların bu alt boyuta ilişkin algılarının ortalaması 3,21 (Bazen) olarak bulunmuştur. Teftiş sürecinin mevcut durumuna ilişkin algıların son alt boyutu olan “ *Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Algılar*” boyutuna verilen cevapların ortalaması ise 2,78 (Bazen) olarak bulunmuştur.

Anketin 3. bölümü olan “ Denetim sürecine ilişkin beklentiler” bölümünün ilk alt boyutu olan “*Denetim uygulamalarına İlişkin Beklentiler*” alt boyutuna verilen cevapların ortalaması 4,47 (Tamamen) olarak bulunmuştur. İkinci alt boyut olan “ *Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Algılar*” alt boyutunda ise ortalama 3,66 (Oldukça) olarak bulunmuştur.

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir. Anketin kişisel bilgiler bölümünden sonraki ilk bölümünü oluşturan “Denetimin mevcut durumuna ilişkin ifadeler” kısmı üç alt boyuta, ikinci bölümü olan “Denetim sürecine ilişkin beklentiler” ise 2 iki alt boyuta indirgenmiş ve her alt boyutun sonucu ayrı ayrı olarak incelenmiştir.

Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Kadın ve erkek katılımcıların denetimdeki rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Nadiren” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Kadın ve erkek katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Kadın ve erkek katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Kadın ve erkek katılımcıların teftiş uygulamalarına ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, buna ilişkin görüşlerinin “Tamamen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizi

Kadın ve erkek katılımcıların teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Oldukça” düzeyinde olduğu görülmüştür.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri branşlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine” ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Branş Değişkenine Göre Analizi

Sınıf ve branş öğretmeni katılımcıların denetimdeki rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Nadiren” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Branş Değişkenine Göre Analizi

Sınıf ve branş öğretmeni katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Branş Değişkenine Göre Analizi

Sınıf ve branş öğretmeni katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, buna ilişkin görüşlerinin “Bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Analizi

Sınıf ve branş öğretmeni katılımcıların teftiş uygulamalarına ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Tamamen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Denetim Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Branş Değişkenine Göre Analizi

Sınıf ve branş öğretmenleri katılımcıların teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Orta” düzeyinde olduğu görülmüştür.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri öğrenim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine” ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Farklı mezuniyet derecesine sahip katılımcıların denetimdeki rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Nadiren” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Farklı mezuniyet derecesine sahip katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Farklı mezuniyet derecesine sahip katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın lisans ile önlisans mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Görüşlere ait ortalama “Bazen” düzeyindedir.

Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Farklı mezuniyet derecesine sahip katılımcıların teftiş uygulamalarına ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Tamamen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Analizi

Farklı mezuniyet derecesine sahip katılımcıların teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farklılığın yüksek lisans mezunu ile lisans mezunu öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Genel ortalamalara bakıldığında buna ilişkin görüşlerinin “Oldukça” düzeyinde olduğu görülmüştür.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim Okulu öğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentileri mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine” ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Farklı mesleki kıdeme sahip katılımcıların denetimdeki rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Nadiren” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Farklı mesleki kıdeme sahip katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 6-10 yıl ve 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında bu konudaki görüşlerin “Bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Farklı mesleki kıdeme sahip katılımcıların teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Farklı mesleki kıdeme sahip katılımcıların teftiş uygulamalarına ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Tamamen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizi

Farklı mesleki kıdeme sahip katılımcıların denetim süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın ise 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenler ile 16-20 yıl ve 21 yıl üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında bu konudaki görüşlerin “Oldukça” düzeyinde olduğu görülmüştür.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

“İlköğretim Okulu ğretmenlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklentilerinin geçirdikleri denetim sayısı göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine” ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Rehberlik Uygulamalarına İlişkin Algıların Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Farklı sayılarda denetim geçiren katılımcıların denetimdeki rehberlik uygulamalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Nadiren” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Müfettişlerin İletişim ve Uzmanlık Becerilerine Dair Algıların Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Farklı sayılarda denetim geçiren katılımcıların müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu, bu farklılığın 1-3 kez denetim geçiren öğretmenler ile 10 veya daha fazla denetim geçiren öğretmenler arasında olduğu görülmüştür. Genel olarak bakıldığında buna ilişkin görüşlerinin “Bazen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftişin Gözlem ve Değerlendirme Sürecine Dair Algıların Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Farklı sayılarda denetim geçiren katılımcıların müfettişlerin yaptığı eğitimsel önderlik uygulamalarına ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Görüşlere ait ortalama “Bazen” düzeyindedir.

Teftiş Uygulamalarına İlişkin Beklentilerinin Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Farklı sayılarda denetim geçiren katılımcıların denetim uygulamalarına ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, buna ilişkin görüşlerinin “Tamamen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

Teftiş Süreçlerinde İşbirliğine İlişkin Beklentilerinin Geçirilen Denetim Sayısı Değişkenine Göre Analizi

Farklı sayılarda denetim geçiren katılımcıların teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentileri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Genel ortalamalara bakıldığında buna ilişkin görüşlerinin “Tamamen” düzeyinde olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre geliştirilen öneriler bu bölümde maddeler halinde verilmiştir.

1. Denetimlerin etkinliğinin artması için ilk etapta müfettişlerin rolü belirlenmelidir. Hali hazırda ağır basan soruşturmacı rollerinden çok eğitimsel liderlik rolleri ön plana çıkarılabilir.

2. Müfettiş olma yaşı daha aza indirgenmelidir. Müfettişler eğitimsel ve taktiksel yol gösterici olarak görülmelidir. Bu doğrultuda yetiştirilmelerinde mevzuat eğitiminden çok alan eğitimi verilebilir. Böylece öğretmenlerin müfettişleri eğitimsel bir lider olarak görmeleri sağlanabilir.

3. Müfettişler öğretmenlere mevzuat, yapılması gereken resmi evrak işleri, yöntem ve teknikleri gibi konularda daha uzun süre ve etkili rehberlik yapabilir. Müfettiş – öğretmen arasında iletişimin yıl boyunca sürmesi sağlanabilir

4. Müfettişler alanları dışında denetim yapması önlenmelidir.

5. Öğretmen ve müfettiş ilişkileri karşılıklı anlayışa ve hoşgörüye dayanan samimi bir ortamda olabilir.

6. Denetimler müfettişler ve okul müdürleriyle ortak yapılabilir. Değerlendirmede her iki tarafın değerlendirmesinin ortalaması alınarak hem daha objektif bir denetim değerlendirmesi elde edilebilir hem de denetimin bir sürece yayılması sağlanabilir.

7. Denetimler sadece öğretmen performansına yönelik değil öğrenci performansına yönelik olabilir. Bunun gözlemi bir ya da iki ders saati değil tüm sene boyunca yapılabilir. Bunun için daha önce de belirtildiği gibi müfettiş – öğretmen ilişkisinin daha sıkı kurulması sağlanabilir. Öğrenci başarısını geliştirmede kullanılan koçluk sistemi müfettiş ve öğretmenler için kullanılabilir.

8. Denetimlerin belirtilen nitelik ve seviyede olabilmesi için ilköğretimdeki denetim amacı gözden geçirilebilir ve buna yönelik müfettiş istihdamı artırılabilir.

9. İlköğretimde yapılan teftiş uygulamaları çerçevesinde ayrı olarak rehberlik ve teftiş grupları oluşturulabilir. Her iki grubunda alanında uzman olarak yetiştirilmiş kişilerden oluşması rehberlik ve teftiş faaliyetlerinin daha etkili olmasına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Açıklan, A. (1997). *Milli eğitim müdürlüğünün teftiş görevleri*. Ankara.
- Açıklan, Ş. (1992). Müfettişlerin görev beklentileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 117-123.
- Akşit, B.T. (1992). *Medikal araştırmalarda etik sorunlar*. Türk Tabipler Birliği'nin düzenlediği 'Sağlık Kongresi'ne Sunular' bildirisi. 11 Mart. Ankara: Shareton Oteli.
- Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 56, 97-119.
- Ağaoğlu, E. (2000). İlköğretim denetçilerinin değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 9-16.
- Archibong, I.F. (2012-Haziran). Instructional supervision in the administration of secondary education: a panacea for quality assurance. *European Scientific Journal*, 8 (13), 67-68.
- Arabacı, İ.E. (1999). MEB Teftiş Politikaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (4), 545.
- Argon, T., İsmetoğlu, M. ve İşeri, B. (2014 -Mayıs). İlkokullarda sanatsal denetim ve öğretmen motivasyonu üzerine öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 287-288.
- Aslanargun, E. ve Gürsoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, özel sayı*, 98-121.
- Atay, K. (1996). İlköğretim müfettişlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5, 25-38.

- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim*. (2. Baskı) Ankara: Pegem
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi*. (5. Baskı) Ankara: Hatioğlu Yayınevi.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. (8. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1982). *Örgütsel Davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Başaran, İ.E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim yöntemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Beach, D.M. ve Reinhartz, J. (2000). *Supervisory Leadership - Focus on Instruction*. London: Allyn & Bacon.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 71-93.
- Bilir, M. (1992). Teftiş sisteminin yapı ve işleyişi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 125(1), 252–283.
- Bostancı, A.B., Şanlı Bulut, M. ve Özbey, H. (2011). Öğretmen denetiminde sanatsal denetim yaklaşımının uygulamasına yönelik öğretmen ve denetmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 238 – 254.

- Bozkurt, E. (1995). İnsan ilişkileri ve eğitim yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, 231-237
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci. *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, Ekim, Kasım, Aralık, 27-30.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye’de okul yöneticisi yetiştirme ve istihdamı: var olan durum, gelecekteki olası gelişmeler ve sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 249-274.
- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı bakanlık müfettişlerinin yetiştirilmesi ve teftişin geliştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demir, M. (2009). *İlköğretim müfettişlerinin ders teftişlerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DeWitt, W. (1977). Instructional supervision. Erişim Tarihi: 10 Mayıs 2014, http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_197705_dewitt.pdf
- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011). İlköğretim okullarında müfettişlerce yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarının işlevselliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 1849-1867.
- Erdem, A.L. (2006). Öğretimin denetiminde bir bakış açısı: “Sürekli geliştirme” temeline dayalı öğretimin denetimi. Erişim tarihi: 25 Mayıs 2014, <http://ilkogretim-online.org.tr>

- Erdem, A.L. ve Eroğul, M.G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretmene ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 13-26.
- Goldhammer, R., Robert, A., Robert, J. K. (1980). *Clinical supervision*. New York: Holt Rinehart and Winston Inc.,
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Gökçe, A.T. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 74-89.
- Harris, B., M. (1963). *Supervisory behavior in education*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs
- Hesapçioğlu, M.(1994) *İnsan kaynakları yönetimi ve ekonomisi*. Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş. İstanbul.
- Hopkins, W.S.& Moore, K.D. (1993). Models of supervision. *Clinical supervision: A practical guide to student teacher supervision* (Ch. 6, pp. 75-96). Madison, Wis.: Brown & Benchmark.
- Hopkins, W. S. ve Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision*. Oxford: Brown & Benchmark Publishers.
- İlğan, A. ve Kıranlı, S. (2007). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin denetlenmesinde klinik denetim modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2) , 151-177.

- İnal, A. (2008). *İlköğretim okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karagözlüoğlu, G. (1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Y.K. (1979). *Eğitim yönetimi*. Ankara: TODAİE yayınları.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 507-527.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar - ilkeler – teknikler*. (19.Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kepenekçi, Y.K. (1995). Teftişin yasal dayanakları ve müfettişlerinin yasal görevleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 28(2), 137-143.
- Kıral, B. ve Kıral E. (2011). *Karma araştırma yöntemi*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Korkmaz, M. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Eğitim Yönetimi*, 2 (2), 259.

- Köroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(5), 10-11.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2012 – Ağustos). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (1) , 339-340.
- Kutsyuruba, B. (2003). *Instructional supervision: perceptions of Canadian and Ukrainian beginning high-school teachers*. unpublished master thesis, University of Saskatchewan.
- Memduhoğlu, H.B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). Teftiş kurulu tüzüğü. *Tebliğler Dergisi*, 2378, Mart.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). İlköğretim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 23785, Ekim.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2001) İlköğretim müfettişleri başkanlıkları rehberlik ve teftiş yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2521, Şubat
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2003). İlköğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 25212, Ağustos.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). Eğitim müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 27974, Haziran.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2011). *Öğretmen Denetim Rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). İl ve ilçe müdürlükleri yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 28471, Aralık.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). Rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliği. *Resmi Gazete*, 29009, Mayıs.

Nebor, J.N. (1987). The role of the supervisor as an instructional leader. Erişim Tarihi: 10 Nisan 2014, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED296474.pdf>

Özmen, F. (2000). Klinik denetim öngörülleri çerçevesinde denetçi görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (1), 119-157.

Özmen, F. ve Şahin, Ş. (2010). İlköğretim Müfettişlerinin Soruşturma Rollerini Yerine Getirirken Karşılaştığı Sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2010), 92-109.

Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision*. Massachussts: Christopher – Gordon Publisher, Inc. Second Edition. (A. İlğan, Çev.), ss. 210-227.

Renkler, Ayşe. (2005) *İlköğretim denetmenlerinin ilköğretim okullarında öğrenme-öğretme süreçleri ve yönetim görevleriyle ilgili etkililik düzeyleri (Kayseri İli Örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sağlam, E. (1985). *Eğitimde teftiş teknikleri*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.

Sarı, D. (2006). *İlköğretim müfettişlerinin ilköğretim öğretmenlerince değerlendirilmesi (Pendik ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. TODAİE.

Seçen, A. (2010). *İlköğretim okullarındaki denetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara: MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.

- Seçkin, N. (1998). *Denetime yeni bir yaklaşım: sanatsal denetim. Türkiye'de eğitim yönetimi. Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na armağan.* İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition.* (7th Ed). New York: Mc Graw Hill
- Şahin, S., Çek, F. ve Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 221-246.
- Şarlak, Ş. (2009). *İlköğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin denetim fonksiyonlarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şener, M. (2011). *Eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sharma, S., Yusoff, M., Kannan, S. ve Baba, B. (2011). Concerns of teachers and principals on instructional supervision in three Asian countries. *International Journal of Social Science and Humanity*, 1 (3), 214-217.
- Taymaz, H. (1978). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler.* Ankara: Yargıçoğlu.
- Taymaz, H. (1982). Kurum teftişi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15,(2).
- Taymaz, H. (1984). Ders denetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 17(2).
- Taymaz, H. (1995). Teftişte karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Eğitim Yönetimi*, 1 (1)

- Tok, T.N. (2013). Türkiye’de eğitim denetmenlerinin profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 119-138.
- Töremen, F. ve Kolay, Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler, *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 30-33.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: Falmer Press.
- Yalçınkaya, M. (1990). Türk eğitim sisteminde teftişin bütünleştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 245-267.
- Yalçınkaya, M. (1992). Denetimde İletişim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 211-214.
- Yalçınkaya, M. (2003). İlköğretimde yeni denetim esasları: MEB ilköğretim müfettişleri başkanlıkları rehberlik ve teftiş yönergesi üzerine bir inceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, B. (2001). İlköğretimde denetimin etkililiği için yeni bir iletişim modeli önerisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 213-224.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal Denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38, 292-311.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2010). *Nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yılmaz, A. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi*, 38, 292-311.
- Zachariah Wanzare, O. (2013). Skills and attributes of instructional supervisors: Experience from Kenya. *Academic Journals*, 8(24), 2270-2280.
- Zaleznik, A. (1989). Leading: Inspiration and direction? *In readings in managerial psychology* 297-313. The USA: The University of Chicago Press.
- Zepeda, S. J. (2001). At odds: Can supervision and evaluation co-exist? *The Journal of Cases in Educational Leadership*, 4(1), 1-22.
- Zepeda, S. J. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 83-102.
- Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *International Journal of Leadership in Education*, 9(1), 61-73.

EKLER

EK-1

T.C.
BALIKESİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 99191664-605.01-
Konu : Araştırma İzni

003286

05 Subat 2013

VALİLİK MAKAMINA
BALIKESİR

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07.03.2012 tarih ve 2012/13 sayılı genelgesi.

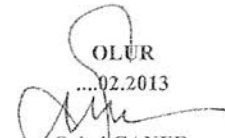
b) Dokuz Eylül Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 17.01.2013 gün ve 99 sayılı yazısı.

Başvuru Sahibinin Adı Soyadı	: Gökem OYNAR		
Danışmanı	: Yrd. Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU		
Kurumu / Üniversite / Görev Yeri	: Dokuz Eylül Üniversitesi		
Alan / Bölüm	: Eğitim Bilimleri A.B.D. Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği		
Tez, Araştırma veya Anketin Konusu	: İlköğretimde Tefiş Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri		
Başvuru Tarihi	: 25.01.2013	Başvuru Sayısı	: 1337
Çalışma Başlama Tarihi	: 01.02.2013		
Çalışma Bitiş Tarihi	: 15.03.2013		
Veri toplama araçları	: İlköğretim Okullarındaki Denetim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Öğretmen Anketi)		
Araştırmanın Türü	: Tez Önerisi		
ÇALIŞMA YAPILACAK EĞİTİM KURUMLARININ LİSTESİ			
SıraNo	Okulun Adı	SıraNo	Okulun Adı
1	Mehmetçik İlkokulu/Ortaokulu	11	
2	23 Nisan İlkokulu/Ortaokulu	12	
3	Ali Hilmi Paşa İlkokulu/Ortaokulu	13	
4	Sevinç Karşın İlkokulu/Ortaokulu	14	
5	Altıyüzlü İlkokulu/Ortaokulu	15	
6	Fatih İlkokulu/Ortaokulu	16	
7	Zağarcıpaşa İlkokulu/Ortaokulu	17	
8	Çiğdem Batırcı İlkokulu/Ortaokulu	18	
9		19	
10		20	

Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal etkinlik izinleri ilgi (a) Genelgesi gereğince yukarıda bilgileri belirtilen çalışmanın, eğitim kurumlarında, okul/kurum müdürlüklerinin denetiminde yapılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Yakup YILDIZ
Müdür a.
Müdür Yardımcısı


OLUR
02.2013
Sabri CANER
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

EKİ : Üst Yazı ve Ekleri (33 Sayfa)

**DENETİM UYGULAMALARI DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ
(ÖĞRETMEN ANKETİ)**

Sayın katılımcı,

İlköğretimdeki teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek üzere hazırlanan bu araştırmaya görüşlerinizle katkıda bulunmanız çalışmamız için çok önemli olup bu araştırmaya değer katacaktır. Lütfen boş madde bırakmayınız.

Değerli katılımlarınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

Görkem OYNAR
Yüksek Lisans Öğrencisi

Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**I. BÖLÜM
KİŞİSEL BİLGİLER**

1.1. Cinsiyetiniz

☐ Kadın ☐ Erkek

1.2. Branşınız

☐ Sınıf öğretmeni ☐ Branş öğretmeni

1.3. Öğrenim durumunuz:

☐ Ön Lisans

☐ Lisans

☐ Yüksek Lisans

☐ Doktora

☐ Diğer.....,

1.4. Kıdeminiz

☐ 1-5 yıl ☐ 6-10 yıl

☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl

☐ 21 ve üstü

1.5. Kaç kez denetim geçirdiniz

☐ 1 - 3 ☐ 4 - 6 ☐ 7 - 9 ☐ 10 ve fazlası

II. BÖLÜM

DERS DENETİMİ SÜRECİNİN MEVCUT DURUMUNA İLİŞKİN İFADELER

2. Aşağıda ilköğretim okullarında gerçekleştirilen ders denetimi ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Ders denetimi sürecinde her bir ifadenin gerçekleşme sıklığını size en uygun olan seçeneğe “X” işaretini koyarak belirtiniz.

Madde No	DERS DENETİMİ SÜRECİNİN MEVCUT DURUMU İLE İLGİLİ İFADELER	HER ZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
1	Denetçi, dersle ilgili kaynak, kitap, araç gereç seçiminde rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
2	Denetçi, dersle ilgili kaynak, kitap, araç gereçlerden yararlanmamda rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
3	Denetçi, ders planlarının hazırlanması konusunda bana rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
4	Denetçi, ders planlarının uygulanması konusunda rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
5	Denetçi, öğretim programlarında belirlenen amaç, kazanım ve becerilerin gerçekleşmesine yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı konusunda rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
6	Denetçi, derse hazırlık çalışmaları konusunda rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
7	Denetçi, yazılı sınavların hazırlanışıyla ilgili olarak rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
8	Denetçi, yazılı sınavların değerlendirilmesiyle ilgili olarak rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
9	Denetçi, öğrencilere proje ödevi hazırlattırılması konusunda rehberlik bana yapar.	()	()	()	()	()
10	Denetçi öğrencilerin hazırladığı projelerin değerlendirilmesinde rehberlik yapar	()	()	()	()	()
11	Denetçi, zümre kararlarının alınmasına yönelik olarak rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
12	Denetçi, zümre kararlarının uygulanmasına yönelik olarak rehberlik yapar	()	()	()	()	()
13	Denetçi, eğitsel kulüp çalışmaları ile ilgili rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
14	Denetçi, öğretmenler kurulu kararlarının uygulanış ile ilgili olarak rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
15	Denetçi öğrencilerle iletişim konusunda rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
16	Denetçi veli, öğretmen ve diğer personelle iletişim ve işbirliği konusunda rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
17	Denetçi öğretim programının uygulanması konusunda rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
18	Denetçi sınıfta özel eğitime gereksinimli çocukların eğitimleri konusunda rehberlik yapar.	()	()	()	()	()
19	Denetçi mevzuattaki değişiklikler ve mesleğimle ilgili yeni gelişmeler konusunda rehberlik yapar.	()	()	()	()	()

EK-2 (DEVAMI)

Madde No	DERS DENETİMİ SÜRECİNİN MEVCUT DURUMU İLE İLGİLİ İFADELER	HERZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
20	Denetçi rehberlik ve denetim yapacağı zamanı denetime gelmeden önce bildirir.	()	()	()	()	()
21	Denetçi denetimden önce benimle ön görüşme yapar.	()	()	()	()	()
22	Denetçi derse benimle birlikte girer.	()	()	()	()	()
23	Denetçi, ders gözleminde dersin işlenişine müdahale etmez.	()	()	()	()	()
24	Denetçi, ders gözlemi sonrasında değerlendirmeyi benimle birlikte yapar.	()	()	()	()	()
25	Denetçi, ders gözlemi sonrasında değerlendirmeyi zümre olarak yapar.	()	()	()	()	()
26	Denetçi, hazırladığım evrakları ve dersle ilgili hazırlıklarımı ders gözleminden önce inceler.	()	()	()	()	()
27	Denetçi, hazırladığım evrakları ve dersle ilgili hazırlıklarımı ders gözlemi sırasında inceler.	()	()	()	()	()
28	Denetçi, hazırladığım evrakları ve dersle ilgili hazırlıklarımı ders gözleminden sonra inceler.	()	()	()	()	()
29	Denetçi denetim esnasında istenen evraklarımı ve dersle ilgili hazırlık çalışmalarımı benimle birlikte değerlendirir.	()	()	()	()	()
30	Denetçi, denetime geldiği okulun ve çevrenin şartlarını dikkate alarak denetim yapar.	()	()	()	()	()
31	Denetçi, denetime geldiğinde ders gözlemi için iki ders saati boyunca sınıfta kalır.	()	()	()	()	()
32	Denetçilerin periyodik aralıklarla gerçekleştirdikleri denetim uygulamaları arasında tutarlık vardır.	()	()	()	()	()
33	Denetçi benimle rahat iletişim kurar.	()	()	()	()	()
34	Denetçi, denetim uygulamaları sırasında anlayışlıdır.	()	()	()	()	()
35	Denetçi, benim görüşlerime, inançlarıma karşı saygılı ve yansızdır.	()	()	()	()	()
36	Denetçi, denetlediği alanda uzmandır. (Alanıyla ilgili denetimler yapar)	()	()	()	()	()
37	Denetçi, eleştirilerinde ve değerlendirmelerinde kınıcı değildir.	()	()	()	()	()

III. BÖLÜM

DERS DENETİM SÜRECİBEKLENTİSİNE İLİŞKİN İFADELER

3. Aşağıda, ders denetimi ile ilgili beklentilerinizi içeren ifadeler yer almaktadır. Bu ifadelere ne derece katıldığınızı sizin için en uygun olan seçeneğe “ X” işaretini koyarak belirtiniz.

Madde No	DERS DENETİMİ SÜRECİNİN MEVCUT DURUMU İLE İLGİLİ İFADELER	HERZAMAN	GENELLİKLE	BAZEN	NADİREN	HİÇBİR ZAMAN
1	Denetim uygulamalarında denetim zamanını ve gününü öğretmen ve denetçi birlikte kararlaştırmalıdır.	()	()	()	()	()
2	Ön görüşmede, denetçi öğretmenin derse ilişkin hazırlıklarına bakmalı gerekli düzeltme, geliştirmeyi yapmalı ve önerilerde bulunmalıdır.	()	()	()	()	()
3	Öğretmenin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği ön görüşme sırasında denetçi tarafından açıklanmalıdır.	()	()	()	()	()
4	Dersin işlenişinde denetçinin nelere dikkat edeceği ön görüşme sırasında öğretmene açıklanmalıdır.	()	()	()	()	()
5	Ön görüşmede denetçi ile öğretmen arasında karşılıklı beklentiler ve istekler konuşulmalıdır.	()	()	()	()	()
6	Ders denetimi ile ilgili yapılan gözlem ve inceleme sonunda değerlendirmeyi denetçi ve öğretmen birlikte yapmalıdır.	()	()	()	()	()
7	Her öğretmen kendi alanından bir denetçi tarafından denetlenmelidir.	()	()	()	()	()
8	Denetçi alanla ilgili yeni bilgi ve gelişmeleri öğretmenle paylaşmalıdır.	()	()	()	()	()
9	Denetçi eğitim ve öğretim metodlarıyla ilgili yeni bilgi ve gelişmeleri öğretmenle paylaşmalıdır.	()	()	()	()	()
10	Dersin işleniş ile ilgili her türlü değerlendirme denetçi tarafından ders sonrasında yapılmalıdır.	()	()	()	()	()
11	Denetçi öğretmenlere alanlarına göre hizmet içi eğitim, seminer vs. vererek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardım etmelidir.	()	()	()	()	()
12	Denetim uygulamaları denetim süresince sınırlı kalmayıp öğretmen denetçi işbirliği bütün yıl devam etmelidir.	()	()	()	()	()
13	Denetçi öğretmeni değerlendirirken okul müdürünün de görüşlerini almalıdır.	()	()	()	()	()
14	Denetçi öğretmeni değerlendirirken velinin de görüşlerini almalıdır.	()	()	()	()	()
15	Denetçi öğretmeni değerlendirirken öğrencinin de görüşlerini almalıdır.	()	()	()	()	()
16	Denetçi yıl sonunda yapılan öğrenci sınav sonuçlarının analizini öğretmen ve yönetici ile birlikte değerlendirerek öğrenci başarılarının artırılmasına yönelik rehberlik yapılmalıdır.	()	()	()	()	()
17	Öğretmen Denetim Formu” öğretmenlerin de görüşleri alınarak alanlara göre aynı yıl yeniden düzenlenmelidir.	()	()	()	()	()
18	Ders denetimleri eğitim denetçileri tarafından yapılmalıdır.	()	()	()	()	()
19	Denetimler aynı denetçiler tarafından yapılmalıdır.	()	()	()	()	()
20	Ders denetimleri okul müdürleri tarafından yapılmalıdır.	()	()	()	()	()

GÖRÜŞME İSTEK FORMU

ARAŞTIRMA SORUSU: “İlköğretimde Teftiş Uygulamalarına İlişkin Algı ve Beklentileri Nelerdir? ”

Tarih: .../.../2013 Saat (Başlangıç/ Bitiş):...../.....:.....

Giriş:

Merhaba, adım Görkem OYNAR, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim. “İlköğretimde teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri” üzerine bir araştırma yapmaktayım. Yapılmakta olan bu araştırmada siz değerli öğretmenlerin görüşlerinin de önemli olduğunu düşünmekteyim. Katkılarınız için şimdiden size teşekkürlerimi sunarım.

Görüşmemize geçmeden önce görüşmemizin gizli olduğunu, görüşmede konuşulanların yalnızca araştırmacı ve bazı öğretim üyeleri tarafından bilineceğini belirtmek isterim. Bunun yanı sıra araştırma raporunda isimleriniz hiçbir şekilde yer almayacak ve isimler farklı sembollerle kodlanarak kullanılacaktır.

Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru veya belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mı?

Görüşmemizin yaklaşık 40 dakika süreceğini tahmin ediyorum. İzin vererseniz sorulara başlamak istiyorum.

KATILIMCI GÖRÜŞME FORMU

**İLKÖĞRETİMDEKİ TEFTİŞ UYGULAMARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ**

1. Ders denetiminiz için ayrılan sürenin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

Sonda- 1 Sizce bir öğretmen için ayrılan ders denetimi süresi ne kadar olmalıdır? Niçin?

2. Mevcut ders denetimi uygulamalarının sizin ders veriminizi artırıp artırmadığı hakkında neler düşünüyorsunuz?

Sonda-1 Hangi açılardan artırmaktadır.

Sonda-2- Ders veriminizi artıracak denetim uygulamaları sizce nasıl olmalıdır?

3- İlköğretim okullarında gerçekleştirilen ders denetimi uygulamalarında sizce karşılaşılan en önemli sorunlar nelerdir? Örneklerle açıkla mısınız?

4-İlköğretim okullarında gerçekleştirilen ders denetimi uygulamalarında karşılaşılan sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir?

Sonda -1 Nasıl bir denetim eğitime ve öğretmene katkı sağlar?

5- Paylaştıklarınızın dışında belirtmek istediğiniz başka görüş ve önerileriniz var mıdır?

**ÖRNEKLEMDE BULUNAN RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARI VE
ÖĞRETMEN SAYILARI**

KURUM ADI	Öğretmen Sayısı
1- Mehmetçik İlkokulu / Ortaokulu	71
2- 23 Nisan İlkokulu / Ortaokulu	73
3- Ali Hikmet Paşa İlkokulu / Ortaokulu	97
4- Sevinç Kurşun İlkokulu / Ortaokulu	93
5- Altıeylül İlkokulu / Ortaokulu	42
6- Fatih İlkokulu / Ortaokulu	47
7- Zağnospaşa İlkokulu / Ortaokulu	75
8- Çiğdem Batubey İlkokulu / Ortaokulu	76
TOPLAM	574