

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN İLKÖĞRETİM
MÜFETTİŞLERİNİN YÖNETİCİLİK, LİDERLİK, REHBERLİK VE ÖĞRETİCİLİK
YETERLİKLERİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

(İstanbul İli Beşiktaş İlçesi Örneği)

Eğitim Bilimleri
Yüksek Lisans Tezi

Özlem KURNAZ
Tez Yöneticisi: Doç.Dr. Ali İlker GÜMÜŞELİ

113 739

113739

İSTANBUL, 2002

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ÖNSÖZ

Bu araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterliklerinin derecesi bulunmaya çalışılmıştır.

Araştırma süresince her türlü yardım ve desteği sağlayan danışman hocam Doç. Dr. Ali İlker Gümüşeli'ne sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca, istatistikle ilgili konulardaki yardımlarından ötürü Araştırma Görevlisi Yusuf İnandı'ya, araştırma ölçeğinin ön çalışmasının yapılmasında emeği geçen babam Mehmet Emin Çetin ve arkadaşlarım Melek Giray İnce ve Didem Sözen'e ve araştırmaya katılmayı kabul eden tüm meslektaşlarıma teşekkür ederim.

İstanbul, Eylül 2002

Özlem Kurnaz

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖNSÖZ.....	II
İÇİNDEKİLER	III
TABLolar LİSTESİ.....	V
ÖZET.....	VII
SUMMARY.....	VIII
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
Problem	1
Teftişin İlkeleri..	2
Teftişin Türleri.....	6
Eğitsel Teftiş.....	7
Yeterlik Kavramı ve Teftişte Yeterlik.....	13
Yeterlik Türleri.....	14
Müfettiş Rollerı.....	15
Yöneticilik.....	16
Liderlik.....	17
Rehberlik.....	20
Öğreticilik.....	21
Araştırma.....	22
Soruşturma.....	23
Amaç.....	25
Önem.....	26
Sayıltılar.....	26
Sınırlılıklar.....	26
Tanımlar.....	26
BÖLÜM II	
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ve İNCELEMELER.....	28
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	28
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	32
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	36
Araştırma Modeli.....	36
Araştırmanın Evren ve Örneklemi.....	36
Veriler ve Toplanması.....	36
Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı.....	37
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	37
BÖLÜM IV	
BULGULAR ve YORUM.....	39
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bireysel Özellikleri.....	39
Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	40
İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	42
Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	44
Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	46
Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	48

Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	52
Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	53
Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum.....	56
BÖLÜM V	
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	61
Sonuç.....	61
Öneriler.....	62
Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	62
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	63
KAYNAKÇA.....	64
EKLER.....	69



TABLOLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1. ARAŞTIRMAYA KATILAN ÖĞRETMENLERİN BİREYSEL ÖZELLİKLERE GÖRE DAĞILIMI.....	39
2. İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN YÖNETİCİLİK YETERLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	40
3.İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN LİDERLİK YETERLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	42
4.İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN REHBERLİK YETERLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	44
5.İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN ÖĞRETİCİLİK YETERLİKLERİNİN ÖĞRETMENLERİN ALGILARINA GÖRE ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMA DEĞERLERİ.....	47
6.YAŞ DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN MÜFETTİŞLERİN YETERLİKLERİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMALAR.....	49
7.ÖĞRETMENLERİN YAŞ GRUPLARINA GÖRE İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN YETERLİKLERİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	51
8.CİNSİYET DEĞİŞKENİNE GÖRE, ÖĞRETMENLERİN MÜFETTİŞLERİN YÖNETİCİLİK, LİDERLİK, REHBERLİK VE ÖĞRETİCİLİK YETERLİKLERİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA, STANDART SAPMA VE ANLAMLILIK DÜZEYLERİ.....	52
9. BİTİRİLEN SON EĞİTİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN MÜFETTİŞLERİN YETERLİKLERİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMALAR.....	53

10.BİTİRİLEN SON EĞİTİM KURUMU DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN MÜFETTİŞLERİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	56
11.KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN MÜFETTİŞLERİN YETERLİKLERİ KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN ARİTMETİK ORTALAMA VE STANDART SAPMALAR.....	57
12.KIDEM DEĞİŞKENİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN MÜFETTİŞLERİN YETERLİKLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE İLİŞKİN VARYANS ANALİZİ SONUÇLARI.....	59



ÖZET

Teftiş, belirlenen amaçlara ulaşabilmek için her örgütte uygulanması gereken bir yönetim sürecidir. Eğitim alanında yapılan teftişin öncelikli amacı öğretmenlerin mesleki olarak yetişmelerine katkıda bulunmak, onlara rehberlik etmek ve bunun sonucunda eğitimdeki başarı düzeyinin artmasını sağlamaktır. Bu durumda müfettişlerin üstlendikleri rol ve görevlerdeki yeterliklerinin artırılmasının öğretmenlerin geliştirilmesini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlikleri konusundaki görüşlerinin bulunmasıdır. Araştırma verileri Beşiktaş ilçesindeki yedi ilköğretim okulundan seçilen 122 öğretmene anket uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Kullanılan anket 1995 yılında Atatürk Üniversitesi'nde Kenan Atay tarafından geliştirilmiştir. Müfettişlerin araştırma uzmanlığı ve soruşturma hakimliği yeterlik alanlarına ilişkin sorular anketten çıkarılmıştır. Elde edilen veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve varyans analizi teknikleri kullanılarak çözümlenmiş, yorumlanmış ve raporlaştırılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin müfettişlerin yeterlik düzeyleri konusundaki değerlendirmeleri katılmıyorum (0.80-1.59) aralığındadır. En yüksek değerlendirme yöneticilik yeterlik alanı için yapılmış, bunu sırasıyla liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlik alanları izlemiştir. Yaş, cinsiyet, bitirilen son eğitim kurumu ve kıdem değişkenine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır.

SUMMARY

Supervision is an administrative process which has to be carried out in order to achieve the determined aims. The primary goal of educational supervision is to contribute to professional development of teachers, to mentor them and as a result to increase achievement level in education. Therefore, it can be put forward that improving supervisors' competencies in the roles and duties they take over will affect teachers' development in a positive way.

The aim of this study is to find out teachers' opinions about supervisors' administrative, leadership, mentoring and instructive competencies. The data of the research has been collected from 122 teachers chosen from seven schools in Beşiktaş, İstanbul. The questionnaire used was developed by Kenan Atay in 1995 at Atatürk University. Items related to research and interrogation competencies have been excluded. The data has been analysed, interpreted and reported through statistical techniques such as mean, standard deviation and anova.

According to the findings of the study, teachers' opinions on levels of supervisors' competencies are in *I disagree* (0.80-1.59) choice. Among the four different fields, administrative competency has been given the highest mean followed by leadership, mentoring and instructive competencies respectively. No significant difference has been found among demographic variables of the teachers in any of the fields.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, alt amaçları, önem, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

Problem

Teftiş, örgütlerin verimliliklerinin ölçülmesi sürecidir. Belirlenen örgütsel amaçlara ne derece ulaşıldığının bulunması için yürütülen değerlendirme etkinliklerini içerir. Yönetim biliminin ayrılmaz bir parçası olan teftiş kavramına farklı araştırmacılar tarafından yapılan tanımlarda açıklık getirilmiştir. Örneğin Peterson (1982, s.8) teftişi çalışanların başarı ve yeterliklerinin değerlendirilmesi ve etkililiklerinin daha önceden belirlenmiş standartlarla karşılaştırılması süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre teftiş, çalışanların güçlü ve zayıf yönleri konusunda farkındalığını artırmalı, gelişim ve iyileşme sağlamalı, örgüt açısından faydalı olacak değişimi desteklemeli, yalnızca bir ölçme aracı olarak görülmemelidir. Popham'ın (1988, s.7) tanımında bir şeyi teftiş etmek onun kalitesini değerlendirmek olarak açıklanmıştır. Aydın (1986, s.1) teftişi örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanıma göre teftişin amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bursalıoğlu'nun tanımına göre ise teftiş, kamu yararı adına davranışları kontrol etme yöntemidir (Bursalıoğlu, 1999, s.126). Taymaz'a (2000, s.50) göre ise bir örgütte teftiş, amaçlara uygun olarak hazırlanan plan ile uygulamaları yerinde karşılaştırma, plandan ayrılma, hata ve eksiklikleri saptama, nedenlerini bulma, giderme ve başarı sağlanması için yardımda bulunmalıdır.

Bir başka tanıma göre ise teftiş, bağlı bulunduğu kuruluşun, amacına en verimli bir şekilde, zamanında ve mevcut hukuk düzenine uygun olarak ulaşıp ulaşamadığını, amaca yönelmede kullanılan metotların, yapılan işlem ve eylemlerin uygunluğu, bunların verimi, etkinliği ve hizmet kalitesini sağlayıp

sağlayamadığını araştırmak ve kontrol etmek; ulaşılması öngörölmüş hedeflerden ve mevzuattan sapmalar varsa bunları ve meydana geliş nedenlerini ortaya çıkarmak, bu sapmaların düzeltilmesi için uygulayıcıya ve kuruluşun başındaki yöneticiye ışık tutacak şekilde, mümkün hal çareleri arasında en iyi ve tutarlısını seçerek tavsiyelerde bulunmak, bunlarla ve eğitim, haberleşme, merkezle taşra arasında köprü kurma, merkezin hizmetin yürüyüşü ile her türlü planlama ve düzenleme çalışmalarına katılma gibi görevlerle, hizmetlerin örgütün amacına en uygun tarzda yürütölmesine yardımcı olmaktır (Amme İdaresi Bülteni, 1966, s.8 ; akt.Taymaz, 1997, s.2).

Sergiovanni ve Starratt'ın (1988, s.29) tanımlarında, yönetim ve teftişin işlevsel olarak birbirinden ayrı düşünölemeyeceğı, ikisinin birbirini tamamladığı, ortak işlevlerinin olduğı ve eşgüdömlü olarak yürütölmeleri gerektiğı belirtilmiştir. Tüm kurum ve kuruluşlar, özellikle kamu kurumları sürekli bir değerlendirmeye tabi tutulurlar. Gerçekleştirmek istenen amacın etkili biçimde gerçekleştirilmesini sağlamak için, iyi düşünölmüş sürekli bir değerlendirme etkinliğine liderlik yapmak yönetimsel bir sorumluluktur (Aydın, 1998, s.161). Yönetim ve teftiş ayrılmaz iki kavram olduğına göre her örgütün bünyesinde bir teftiş birimi ya da mekanizması bulunmaktadır. Ancak, teftiş uygulandığı yer, uygulanma amacı ve uygulanma şekline göre türlere ayrılmıştır (Tortop, 1974, s.149; akt. Taymaz, 1997, s.23). Teftişin türlerine geçmeden önce ilkelerine değinilecektir.

Teftişin İlkeleri

Her alanda olduğı gibi, teftişin de başarıya ulaşması için uygulamada bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Akış'a (1999, s.18) göre ilkeler, bir örgütte politikaların iskeletini oluşturan temel görüşlerdir. Eylemi kontrol altına aldıkları gibi, amaç gerçekleştirmede davranışları belirleyen bir işleve de sahiptirler. İlkeler, örgütsel amaçların gerçekleştirilmesinde uyulması, uyulmaması gereken davranış kalıplarını tanımlayarak kural olarak da görev yaparlar. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde de bir araç konumunda olan ilkeler aynı zamanda eğitimin verimliliğı ve etkililiğıne katkı sağlayan bir işleve sahiptirler.

Eğitimde teftiş etkinlikleri, belirli bazı ilkelere göre planlanmalı ve uygulanmalıdır (Akış, 1999, s.18). Başar'a (2000, s.10) göre bu ilkelerin başında amaçlılık gelir. Tüm etkinliklerde olduğu gibi amaç belirleme hedefe ulaşmada ilk adımdır ve teftiş etkinliğinin de bir hedefi olmalıdır. Ayrıca, müfettişlerin yanısıra teftiş edilenlerin de bu amaçları bilmesi gerekmektedir. Teftişte benimsenen amaç açık olmalıdır. Açık standartlara bağlı olarak yapılan değerlendirmeler yüksek verimlilik sağlar (Erdoğan, 2000, s.84).

Teftişin en önemli amaçlarından biri, öğretmenlerin ve öğrencilerin görüş ufuklarını zenginleştirmek, sürece katılanlarda gelişme isteği yaratmaktır. Teftişin amaçlarından bir diğeri de verimi artırmaktır. Öğrencinin verimliliğini sadece kendi çabasından değil, süreçte rol alan öğretmenin davranış biçimi, öğretim yöntemi, bilgi ve becerisi gibi çeşitli etkenlerin ve bu etkenler arası ilişkilerin niteliği, öğrenci verimliliğini önemli ölçüde etkiler (Akış, 1999, s.19; Aydın, 1993, s.14-15; Başar, 1993, s.5).

Teftişin diğeri bir ilkesi planlılıktır. Müfettiş teftiş etkinliklerini önceden planlamalı, bu plan planlamanın genel ilkeleri doğrultusunda yapılmalı ve teftişten etkileneceklerin görüşlerini de içermelidir (Başar, 2000, s.11). Planlama uygulamadan önce düşünmeyi öngören zihinsel bir süreçtir. Böylece önceden belirlenmiş amaçlara rasyonel bir yaklaşım ve bunların gerçekleştirilmesine hazırlık aşamasıdır (Bursalıoğlu, 1982, s.5; akt. Akış, 1999, s.19;).

Teftişin etkili olabilmesi planlı oluşuna bağlıdır. Teftiş planlı olduğu zaman, koordine edici bir güç etkisi yaratabilir. Plansız teftiş rastgele yapılan bir etkinlik olacağından ve sonunda bir değerlendirme yapılamayacağından, planlı yapılması zorunludur (Taymaz, 1997, s.34). Ayrıca, değerlendirmenin tarafsız olabilmesi için de değerlendirme ölçüsünün uygulamaya girilmeden önce hazırlanması gerekir (Bursalıoğlu, 1999, s. 125)

Süreklilik teftişin diğeri bir ilkesidir. Teftiş bir kez yapıp terk edilen bir uygulama olmamalıdır. Çağdaş eğitim teftişinin amacı olan eğitim öğretim sürecinin iyileştirilmesi amacına ulaşmak için her geçen gün yeni gelişmeleri

eğitim sistemine katmak, bunu yapabilmek için de teftişi sürekli kılmak gerekmektedir.

Sosyal ve ekonomik gelişmelerin hızlı olduğu çağımızda, teftişin geleneksel yöntemlerle yapılması yeterli olmayacaktır. Yönetim süreçlerine paralel olarak, teftişle ilgili bilimsel çalışmaların izlenmesi, başarılı sonuçlar veren yöntemlerin incelenmesi, uygulama yer ve şekillerinin görüşülmesi, sisteme uyacak olanların alternatifler halinde belirlenmesi, uygulayıcılarla işbirliği yapılarak seçilmesi, denenmesi, gözlenmesi ve sonucun değerlendirilmesi işlemleri teftişi etkili kılacaktır (Akış, 1999, s.25; Taymaz, 1982, s.27). Teftişte süreklilik yoksa bazı düzeltme ve değişiklikler için geç kalınmış olacaktır. Amacına ulaşabilmesi için teftişin doğasında bulunması gerekli olan sürekliliği, bilim ve teknolojik gelişmeler de zorunlu kılar. Sürekli teftiş, geçmiş ve gelecek boyutlarının etkileşimini sağlar (Başar, 2000, s.11).

Bir başka teftiş ilkesi de nesnelliktir. Başar'a (2000, s.11) göre nesnel olmayan bir teftiş bilimsel de olamaz. Teftiş etkinliklerinde toplanan ve değerlendirilerek karar dayanağı olarak kullanılan verilerin geçerli ve güvenilir olmasının koşullarından biri nesnelliktir. Teftiş sürecinde bilimsel bulgulardan yararlanmak, nesnel ölçütler kullanmak, olay ve kişiler hakkında tarafsız olabilmek, yargıları sayısallaştırmak, duygusal davranmamak gerekir.

Değerlendirme yargıları için kullanılacak ölçüt sayısı çoğaldıkça değerlendirmenin nesnelliği artar (Erdoğan, 2000, s.84 ; Başar, 1997). Bu durumda değerlendirme yaparken kullanılan ölçüt sayısı mümkün olduğunca birden fazla olmalıdır(Erdoğan, 2000, s.84).

Bütünlük de teftişin ilkelerinden bir diğeridir. Bu ilke sistem görüşünü yansıtır. Karar öncesi, sistem öğelerinin hepsi ve sistem çevresi bir bütünlük içine görülüp değerlendirilmelidir. Kapsamlı düşünme, olguları her yönüyle görüp değerlendirebilme, onları etkileyen tüm değişkenlerin ilişkilerini hesaba katabilme bütünlük ilkesine ilişkindir. Böylece, örneğin, çok çeşitli etkenlerin rol oynadığı öğrenci başarı ve başarısızlığının yalnızca öğretmene bağlanması gibi yanılgılar önlenabilir (Başar, 2000, s.11). Eğitim girişiminin sadece bir yönü değil, tüm yönleri bir bütün olarak teftiş programının odak noktasını oluşturur.

Süreçte rol oynayan öğeler, bütünlük içerisinde ve bütüne sağladıkları katkılar açısından ele alınır (Akış, 1999, s.20; Aydın, 1993, s.16).

Teftişin ilkelerinden bir diğeri de durumsallıktır. Başar'a (2000, s.11-12) göre, durumsal farklılıklar edimin nicel ve nitel düzeyini etkileyerek aynı bireylerin, farklı yer ve durumlarda farklı görünmelerine yol açabilir. Bu görölme değerlendirmeye aynen yansır, değerlendirme sonuçları yol gösterici olacak yerde yanıltıcı olur. Bu yanılgıları önlemek için teftiş durumsal olmak zorundadır. Farklı koşullarla çalışan insanlardan aynı sonuçları beklemek yanlıştır.

Öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmeyi amaçlayan teftiş süreci, sürecin yer aldığı yapıyı amaçlar açısından dikkatle incelemek durumundadır. Programda belirtilen hedefler, bu hedefler doğrultusunda düzenlenen etkinlikler, öğretmenin geçmiş deneyimleri, sahip olduğu tutum ve davranışları, öğrenciler, okulun örgüt yapısı ve iklimi, okulun sürekli etkileşim içinde bulunduğu sosyal ve kültürel çevre ile okulun yönetim politikası gibi durumlar; teftiş programlarının hazırlanması ve uygulamaya konulmasında dikkate alınması ve hatta hareket noktası olarak düşünülmesi gereken durumlardır (Aydın, 1986, s.16). Teftiş esnasında kişi ve kurumun olanakları göz önünde bulundurulmalıdır. Kamu kuruluşlarının aynı alan ve kademelerdeki alt sistemlerinin amaç ve görevleri ile kendilerine sağlanan maddesel olanaklar genellikle sosyo-ekonomik durumu veya iklimi gibi doğal faktörler farklı olabilir. Ayrıca kişilerin yetenekleri, kişilikleri ve kurumun çalışmasını etkileyen tüm değişkenler dikkate alınırsa, teftiştten beklenen yarar sağlanabilir (Taymaz, 1997, s.30).

Çağdaş eğitim teftişinde, her durum ve koşulda geçerli, en etkili tek bir teftiş modeli ve tekniğinin olabileceği kabul edilmemektedir. Belli bir durum ve koşulda etkili ve başarılı olan bir model ve tekniğin, başka bir ortamda etkili ve başarılı olmaması olasıdır. Çağdaş eğitim teftişi belli bir programa ve modele bağlı kalma yerine, her durumun özelliklerine göre farklı programların düzenlenmesi gereğine inanmaktadır. Bu nedenle, çağdaş eğitim teftişinde esneklik ilkesi benimsenmektedir (Aydın, 1986, s.17).

Açıklık bir diğer teftiş ilkesidir. Bu ilke, amaçlarda ve süreçlerde görevlilerden neler beklendiğine ilişkin olduğu kadar, müfettiş eylemlerinin yöntem, süreç ve sonuçlarındaki açıklığa da ilişkindir. Müfettişin açık davranışı, gerçekleri ortaya koyarak nesnelliği sağlayabileceği gibi, eylemlere katılmayı da sağlar ve müfettişe olan güveni artırır (Başar, 2000, s.12). Taymaz'ın (1997,s.147) Poyrazoğlu'ndan (1977, s.8) aktarımına göre, teftiş sisteminde açıklık ilkesinin yeterince uygulanmıyor oluşu, öğretmenlerin ders teftişinin hangi ölçütlere göre yapıldığını, ders teftişi sonuçlarının yazıldığı değerlendirme formlarında ne gibi sorular bulunduğunu açıkça bilmemeleri ders teftişindeki sorunlardan biridir.

Demokratiklik ilkesi, müfettişin teftiş etkinliğinde liderlik rolünü üstlenmesini, dayatmacılıktan uzak, yetkiden çok etkiyi tercih eden bir davranış sunmasını öngörür. Demokratik yaklaşım otoritenin paylaşılması olarak tanımlanabilir. Bu yaklaşım grup çalışmasına, grup sorumluluğuna ve bireysel liderliğe dayanır (Aydın, 1986, s.71). Akış'a (1999, s.19) göre demokratiklik, çağdaş teftişin temelini oluşturan ve etkili liderliğin kullanımını sağlayan bir ilkedir. Demokratik bir teftiş, öğretmenin düşüncesini özgürce ifade etmesine olanak tanır, yasaları eşit uygular, ancak sorumluluğu öğretmenle birlikte paylaşır.

İnsan ögesinin ağırlık taşıdığı eğitim örgütlerinde, teftiş demokratik olmak zorundadır, aksi halde otokratikliğin tüm sakıncalarını da taşır. Müfettiş demokratik bir eğitim lideri olmalı, yetkiden çok etkiyi özendirmeli, ödülü, işbirliğini, katılmayı kullanmalıdır (Başar, 2000, s.12). Gerekli olan şey doğru kararı işaret eden bilgi değil, tartışmayı, katılımı savunan bilgidir (Cronbach, 1983, s.408).

Müfettiş her öğretmende bireysel yeteneklerinin, gereksinimlerinin ve ilgilerinin önemli olduğu kanısı yaratmaya özel bir çaba göstermelidir. Bu yaklaşımdan yararlanan müfettiş, öğretmenleri de bu yaklaşımdan yararlanmaları için özendirmelidir (Aydın, 1986, s.71).

Teftişin Türleri

Hizmetlerin yürütülmesinden birinci derecede sorumlu olan yönetimin denetleme yolları, politik, yargı, kamuoyu ve yönetsel olmak üzere dört kısımda

incelenebilir (Tortop, 1974, s.14; akt.Taymaz, 1997, s.23). Teftiş hizmetini yerine getirmek için her bakanlık ve kuruluşun bünyesinde teftiş birimi vardır.

Teftiş, müfettişlerin görevlendirilme şekline göre özel ve genel olarak adlandırılır. Genel teftiş, teftiş programına göre kurumların her türlü etkinliklerinin ve personelin hazırlanan plana göre müfettiş grubu tarafından denetlenmesidir. Özel teftiş ise durumu özellik gösteren kurum veya personelin makam onayına dayalı olarak denetlenmesidir (Taymaz, 1997, s.24). Teftiş yapan müfettiş sayısına bakılarak yapılan teftiş ise bireysel ve grupla teftiş olarak ikiye ayrılır. Grupla yapılan teftişte değerlendirmenin daha objektif olduğu söylenebilir. Uygulamada yaratılan mesafeye göre teftiş yakından ve uzaktan olarak ikiye ayrılır. Teftiş hizmetinin devamlılığı için yapılan sınıflamada ise sürekli ve aralıklı teftiştten söz edilebilir. Sürekli teftişte bir müfettiş veya yetkili bir kişi ya da kurumu devamlı olarak denetler. Tüm çalışmalar yerinde ve zamanında izlenir, eksikliklerin giderilmesine çalışılır. Aralıklı teftişte ise kurum ve kişiler belirsiz zamanlarda teftiş edilir; müfettişler gelişmeyi izleme fırsatı bulamazlar (Taymaz, 1997, s.25). Bunların dışında, teftiş uygulandığı alanlara göre de farklı isimler alabilir. Eğitsel teftiş de bunlardan biridir.

Eğitsel Teftiş

Eğitsel teftiş, öğretimin geliştirilmesi için okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve diğer tüm eğitim çalışanlarının geliştirilmesi çabası olarak tanımlanmıştır (Elsbree, McNally, Wynn 1967, s.139). Eğitim sisteminde teftişin amacı okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir (Başaran, 1996, s.74). Bu amaca yönelik olarak eğitimde teftiş, eğitim ve öğretimin etkinliklerinin, öğretim programının, eğitim örgütlerinin, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin denetlenmesini, eksikliklerin giderilmesini ve eğitim öğretim sürecinin iyileştirilmesini içerir. Eğitim alanında yapılan teftiş, başlıca eğitim örgütleri olan okulların yanı sıra merkez ve taşra teşkilatlarını da kapsar. Ancak eğitim etkinliklerinin belirlenen amaçlara ulaşp ulaşmadığının ölçülmesinde okulların teftişi daha büyük bir önem taşır. Eğitim sisteminde yapılan teftiş ve değerlendirme alanına göre kurum ve ders teftişi olmak üzere iki gruba ayrılır (Taymaz, 1997, s.24).

Ders teftişı, eğitim etkinliklerinin ve öğretmenlerin çalışmalarının gözlenmesi ve değerlendirilmesidir. Ders teftişı ilk olarak özellikle öğretmenlerin hatalarını bulma ve düzeltme etkinliği olarak görülmüş, ancak daha sonraları öğretmene yardım ve rehberlik etme, öğretmeni iş başında yetiştirme anlayışı ağırlık kazanmıştır. Ders teftişı zamanla yalnızca öğretmeni değil, öğretimin geliştirilmesi için tüm öğretme ve öğrenme etkinliklerini kapsar duruma gelmiştir. Akış'a (1999, s.1) göre de artık eğitim teftişinin 'öğretmenin yargılanması' olduğu düşüncesinden yavaş yavaş vazgeçilmekte ve kısaca 'öğretmene mesleksel yol göstericilik ve yardım' biçiminde özetlenebilecek çağdaş eğitim teftişı anlayışının giderek daha fazla kabul gördüğü gözlenmektedir. Klasik anlayıştaki, 'eksiği bul, yapanı cezalandır' yaklaşımı yerini 'işin daha iyi yapılabilmesi için tüm taraflara yol göster, onları geliştir' düşüncesine bırakmıştır. Çağdaş eğitim teftişı anlayışının özünde eğitim sürecinin geliştirilmesi, öğrenme ve öğrenmeye yardım etkinliklerinin daha etkin kılınması amacı vardır. Bu amacın gerçekleştirilmesinde eğitim sürecinde rol oynayan süreci etkileyen etkenlerin tümü bir bütünlük içinde ele alınmalıdır (Akış, 1999, s.2).

Eğitimde teftiş, herşeyden önce, fikir ve eylem bileşimi olarak kabul edilmeli ve uygulanmalıdır. Teftiş, çeşitli kuramlar yoluyla kestirilen sonuçları birleştiren bir süreçtir ki, belli durumlarda istenilen sonuçlara ilişkin yargıları da içine alır (Bursalıoğlu, 1999, s. 126-127).

Eğitim örgütlerinde teftiş, diğer örgütlerde olduğu gibi mekanik değildir (Ekleme, 2001, s.8). Eğitim örgütleri insanla uğraşan örgütler olduğu için, yapılan değerlendirmeler genelde yargısalıdır. Eğitim örgütlerinin sayısal değerlendirmesini yapmak ne kadar kolay ise, yargısal değerlendirmesini yapmak o kadar zordur. Çünkü bu değerlendirme sonucunda toplanan bilgi, denetleyenin inançlarından, değer yargılarından etkilenecektir. Bu nedenle eğitim örgütünün teftişinde kullanılacak ölçütün değer yargılarından en az etkilenen ve herkes tarafından kabul edilen bir ölçüt olmasına dikkat edilmelidir (Ekleme, 2001, s.9; İnan, 1997, s.36).

İlköğretim müfettişleri yönergesinde ders teftişinin amaçları şöyle sıralanmıştır:

Öğretmenlerin öğretimdeki başarı derecesi hakkında bilgi edinmek, öğretmenlerin özellikle iyi ve ümit verici özelliklerini saptamak, öğretmenin öğretimdeki eksik yönlerini belirlemek, giderici önerilerde bulunmak, öğretmenleri görevlerini en iyi şekilde yapmaya özendirmek ve teşvik etmek, okulda yapılan öğretimde birlik sağlamak için yardımcı olmak, öğretmenlere yapılan yardımlarda teftiş programlarına güvenlerini artırmak, okulda öğretmenlerin uyguladıkları öğretim metodlarını geliştirmek, öğretim amaçlarının sağlanması ve uygulanmasında yardımcı olmak, öğrenci başarısının bilimsel yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesinde yardım etmek ve öğretmenin karşılaştığı sorunları çözümlemede ona yol göstermek (Tebliğler Dergisi, 2508, s.16).

Sergiovanni ve Starratt (1988, s.31), eğitsel teftişinin en önemli amacının öğrencileri, böylelikle de toplumu geliştirmek olduğunu söylemiştir. İkinci amaç ise eğitim sisteminin her düzey ve alanında uygun eğitim programının uygulanması için liderlik davranışı sağlanmasıdır. Üçüncüsü ise, öğrenme ve öğretmeyi destekleyecek bir ortamın geliştirilmesidir. Teftiş, daha iyi öğrenme ve öğretme tekniklerini mümkün olan her yolla aramalı, öğrenmeyi destekleyecek fiziki, sosyal ve psikolojik iklim ya da çevre yaratmalı, ve tüm eğitim çabalarını birleştirmeli, eşgüdümlemeli ve sürekliliğini sağlamalıdır. Ayrıca, Sergiovanni ve Starratt (1988, s.352), teftişin, kalite kontrolü, mesleki gelişim ve öğretmen güdülenmesi amaçlarını taşıdığını da belirtmişlerdir. Kalite kontrolü açısından bakıldığında, müfettiş, öğretme ve öğrenmeyi yönetmekten sorumludur ve sınıfları ziyaret ederek, okulu dolaşarak, örgüt bireyleriyle konuşarak bu sorumluluğunu yerine getirir. Mesleki gelişim konusu ele alınacak olursa, teftişin ikinci amacı, öğretimlerini ve sınıf deneyimlerini geliştirmek, öğretim becerilerini güçlendirmek ve bilgilerini artırmak için öğretmenlere yardım etmektir. Teftişin üçüncü amacı olan öğretmen güdülenmesinin sağlanmasının sıklıkla önemsiz görüldüğü, ancak, öğretmen güdülenmesinin artırılmasının okuldaki öğretim düzeyine ve okulun amaçlarına katkıda bulunacağı belirtilmiştir.

Doyle'nin (1993, s.13) Gage (1958) ve Werdell'den (1967) aktardığına göre öğretimi teftiş etmenin başlıca dört amacı bulunmaktadır. Bunlar, öğretim etkinliklerini saptamak ve gelişmesine yardımcı olmak, yönetsel kararlara yardımcı olmak, öğrencilerin ders seçimlerine yardımcı olmak ve öğretimle ilgili araştırmalara bir ölçüt sağlamak olarak sıralanmıştır.

Peterson'ın (1982, s.70) Washington'dan (1971, s.157) aktarımına göre ders teftişi çok amaçlı bir etkinliktir. Bu amaçlar, öğretimde etkililiği sağlamak için standart geliştirilmesinde öğretmen ve yöneticilerin işbirliği yapmasının sağlanması, uzmanlığın belirlenmesinde bu standartların temel kabul edilmesi, bu standartlar ışığında uzman bir öğretmenliğin nasıl olması gerektiğinin tarif edilmesi, gözlemlenebilen davranışlara göre öğretmenlikte uzmanlığın değerlendirilmesi, öğretim programının başarı ve başarısızlığında öğretmen ve yöneticilerin birlikte sorumluluk alması, eğitimciler arasında karşılıklı destek ve saygıya dayalı bir ortam yaratılması, teftiş programının her aşamasının öğretmen ve yöneticiler tarafından birlikte hazırlanması, uzun ve kısa vadeli amaçların gerçekleştirilmesi için teftiş eden ve edilenlerin birbirleriyle sürekli iletişiminin sağlanması ve öğretmenleri birbirleriyle karşılaştırmadan her birinin belirlenen standartlara göre performansının değerlendirilmesi olarak belirtilmiştir.

Worthen ve Sanders' a (1987, s.6,7) göre eğitsel teftişin amaçları genel olarak altı ana başlıkta toplanabilir. Bunlardan ilki okulun gelişimini sistematik bir şekilde planlama ve uygulama gereğidir. Bu, ihtiyaçların belirlenmesi, alternatifler arasından en iyi stratejinin seçilmesi, değişimin yönetilmesi ve bu değişimin etkilerinin ölçülmesini içerir. İkinci amaç, okullarda program ve uygulamalar için maliyet-kar analizlerinin yapılmasının gereğidir. Bu daha çok kurum teftişinin alanında yer almaktadır. Eğitsel teftişin üçüncü amacı, eğitimin öğrenciler üzerindeki etkisiyle ilgili kuramların test edilmesidir. Bu, yeni öğretim teknik ve yöntemlerinin geliştirilmesine yardımcı olabilir. Dördüncü amaç, eğitimcilerin okullarında uyguladıkları programları değerlendirme ve sürekli olarak kaliteyi artırma arayışında olmalarının gerekliliğidir. Eğitimle ilgili uygulamalarda belirsizliğin en aza indirilmesi eğitsel teftişin beşinci amacıdır. Son olarak, alınan kararların yasalara uygun olup olmadığının belirlenmesi ve

okulun çevreyle ilişkilerinin geliştirilmesi gerekmektedir ve bu da eğitsel teftişin altıncı amacıdır.

Sullivan ve Glanz'e (2000) göre teftiş, sınıf içi öğretim ve öğrenimin geliştirilmesinin merkezidir. Teftiş iyi yapılırsa öğretmenleri güçlendirerek ve öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştırarak sınıf içi uygulamaların iyileştirilmesini sağlayabilir. Kenneth D. Peterson'a (1995, s.30) göre ise iyi bir ders teftişi öğretmene, değerli ve gerçekten gereksinim duyulan bir iş yaptığı fikrini verir.

Yakın geçmişte, ders teftişine modern yaklaşımlar getirilmiştir. Bunlardan biri olan kliniksel teftiş ders teftişinin bir türü olarak görülebilir. Kliniksel teftiş, öğretmenin mesleki açıdan gelişimine yardımcı olmak için, sistemli ve dikkatle hazırlanmış bir öğretmen denetleme programıdır (Caliguri, 1980, s.246). Kliniksel teftiş, öğretmenin teftiş edilmesinin gerektiğini kabul eder, ancak öğretmen de bu teftiş sürecine katılımda bulunmalıdır. Kliniksel teftiş, öncelikle mesleki gelişimi vurgular ve bu teftişin amacı öğretmenin öğretim performansının geliştirilmesidir (Acheson ve Gall, 1997, s.10). Sullivan ve Glanz'in (2000, s.106) Pajak'tan (1993) aktarımına göre, kliniksel teftiş, değişime ve dışarıdan yardım almaya açık, kendi edimlerini analiz edebilen, her şeyin ötesinde kendi kendini yönetebilen ve mesleki sorumluluk taşıyan öğretmenlerin yetiştirilmesi için bir araçtır. Bu ders teftiş türü, gözlem öncesi görüşme, planlama, gözlem, gözlem sonrası dönüt gibi bazı aşamalardan meydana gelir.

Kurum teftişi ise okul ve diğer eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşma derecelerinin değerlendirilmesidir. Kurum teftişinin amaçlarından bazıları, uygulanan eğitim etkinliklerinin etkililik derecesinin belirlenmesi, kurum çalışanlarının işlerinde başarılı olmalarını önleyen eksikliklerinin ve bunların nedenlerinin tespit edilmesi, kurumun ikliminin ve çevreyle ilişkilerinin belirlenmesi, kurum çalışanlarının hizmet içinde yetiştirilmesi, kurumda karşılaşılan sorunlar ve olası çözüm önerileri üzerinde değerlendirme yapılması ve kurumun geleceğe ilişkin plan ve programlarının incelenmesidir (Taymaz, 1997, s.134 ; Korb, 1956, s.116). Kurum teftişi, okul yönetimde esas alınan beş alanın incelenmesini kapsamaktadır. Bunlar, okul işletmesi, personel işleri, öğrenci işleri, öğretim ile ilgili işler ve eğitim ile ilgili işlerdir (Taymaz, 1997,

s.137). Rogers ve Badham'a (1992, s.85) göre genel olarak kurum teftişi üç konuyu kapsamalıdır. Bunlar müfredatın uygulanması ve öğrencilerin elde ettiği sonuçlar, personel değerlendirme ve geliştirme, ve parasal ve diğer kaynakların kullanımıdır. Ancak, kurum teftişi müfredatın uygulanması konusuna daha çok önem vermelidir, çünkü personelin değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve kaynakların kullanımı müfredata göre belirlenmektedir.

Eğitsel teftişin amacına ulaşmasının sağlanması için alınabilecek önlemlerden biri özellikle ders teftişlerinde yaşanan sorunların ortadan kaldırılmasına çalışılması olacaktır. Taymaz'ın (1997, s.147,148) Poyrazoğlu'ndan (1977, s.8) aktardığına göre ders teftişlerinde yaşanan sorunlardan biri öğretmenlerin ders teftişlerinin hangi ölçütlere göre yapıldığını bilmemesidir. Öğretmenler teftiş formlarında hangi maddelerin bulunduğunu, hangi özelliklerinin dikkate alındığını ve değerlendirmenin neye göre yapıldığını bilmemektedir. Ayrıca, değerlendirme sonuçlarının öğretmenlere bildirilmemesi de öğretmenlerin dönüt alabilmesini engellemektedir. Bu yönüyle teftiş, amacına tam olarak ulaşabilmiş sayılmaz. Taymaz'a (1997, s.148) göre ikinci bir sorun da ders teftişi yoluyla yapılan değerlendirmelerin öğretmen başarısını objektif olarak ölçmekten uzak olmasıdır. Müfettişler, teftiş ettikleri öğretmenleri çok kısa bir süre izledikten sonra değerlendirmektedir. Öğretmeni tanımaya yeterli vakitleri olmadığı için müfettişler genellikle teftiştten önce okul müdüründen öğretmen hakkında bilgi edinmektedirler. Öğretmenler, bu uygulamanın da tarafsızlığından şüphe duymaktadırlar. Ders teftişinin sorunlarından bir diğeri de müfettişlerin öğretmenlere gerekli rehberlik ve güdülemede bulunamamalarıdır. Modern eğitim teftişinin amacı öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi, kendilerine rehberlik edilmesidir. Ancak öğretmenler çoğu zaman teftiştten bu yönde yararlanamamaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin müfettişlerin tutum ve davranışlarından genellikle hoşnut olmadıkları ve bu davranışların güdüleyicilikten uzak olduğu iddia edilmektedir. Sayılan bu sorunların ortadan kaldırılmasında müfettişlerin yeterliklerinin tanımlanması ve artırılması önemli bir adım olabilir.

Yeterlik Kavramı ve Teftişte Yeterlik

Yeterlik, bireylerin görevleriyle ilgili rollerini amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumların düzeyidir (Başar, 2000, s.98). Atay'ın (1995, s.18) aktarımına göre Netzer ve Demeke (1975, s.8) yeterliği, davranışların en küçük üniteleri olarak tanımlamıştır. Harris ve King (1974, s.5) tarafından yeterlik, belli davranışları belli bir etkinlik düzeyinde uzun süre gösterebilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Atay, 1995, s.18). Kelly ve Teagarden'a (1974, s.3) göre yeterlik, birey, belli görevleri ve becerileri kendisi ve etrafındakiler tarafından olumlu sayılacak şekilde yapma gücü gösterebildiği ve bu durum uzun bir süre içindeki kanıtlarla desteklendiği zaman değerlendirilebilir. Diğer bir deyişle, birey bildiklerinden, yaptıklarından ya da hissettiklerinden ötürü yeterli değildir; bildikleri, yaptıkları, hissettikleri olumlu olarak değerlendirildiği ve davranışlarının bir parçası durumuna geldiği zaman yeterlidir (Atay, 1995, s.18). Ayçın'a (1998, s.223) göre de davranış örgüt üyelerinin bireysel gereksinimleri ile tutarlı olduğunda yeterlidir.

Müfettişlerin yeterlikleri farklı açılardan ele alınarak sınıflanmış ve tanımlanmıştır. Başar'a (2000, s.99) göre müfettiş yeterlikleri boyut, tür, alan ve düzey olarak sınıflanabilir. Alan boyutunda, müfettişin görev alanları, bu alanlara giren işler ve işlemlerle ilgili yeterlikler bulunur. Bunlar ders teftişi, kurum teftişi, araştırma, soruşturma olarak belirlenebilir. Bu alanlardaki yeterlikler aynı anda birbirine dayalıdır. Yeterlik alanının birindeki yetersizlik öbür alanlardaki yeterlikleri işlevsizleştirebilmektedir (Başaran, 1996, s.179). Müfettiş yeterliklerinin düzey boyutu, hangi iş ve işlemlerin ne düzeyde gerçekleştirilmesi gerektiğine bakılarak, 'bilme', veya 'tanıma' dan 'değerlendirme'ye kadar, çeşitli basamaklar halinde düzenlenebilir (Başar, 2000, s.101; Doğan, 1979, s.71; Bursalioğlu, 1981, s.22 ; Taymaz, 1981, s.83).

Müfettişler için yeterliğe dayalı programların geliştirilmesi, öğretmenler ve yöneticilerin yeterliğe dayalı olarak yetiştirilmesi girişimlerini izlemiştir. Müfettişlerin bu tür programlarla yetiştirilmesinin çeşitli etkilere yol açacağı savunulmuştur. Bu etkiler en az üç alanda toplanmaktadır: Müfettişlerin,

yeterlikleri kendilerini aşan öğretmen ve yöneticilere liderlik sağlamada güçlük çekmeleri, personelin gelişiminde yeterliğe dayalı süreçleri kullanmamaları ve yeterliğe dayalı programlarla yetişen öğretmen ve yöneticilerin müfettiş desteği olmadığı zaman geleneksel yaklaşımlara dönme eğilimleridir (Atay, 1995, s.18 ; Burnham, 1974, s.12).

Yeterlik Türleri

Eğitsel teftiş alanındaki yeterlik türleri içerisinde karar, insancıl ve teknik yeterlikler bulunmaktadır (Taymaz, 1997, s.45).

Karar yeterlikleri amaçları gerçekleştirmek üzere yapılacak çalışmaları tasarlama, karşılaşılan sorunlara çözüm yolları bulma, etkinliklerin sonunda amaçlara ulaşma derecesi hakkında yargıya varma sürecidir. Karar yeterliğine kavramsal veya yönetsel yeterlik de denilmektedir. Karar yeterliği yalnızca kararın verilmesine kadar olan aşamayı değil, kararların uygulanması, izlenmesi ve sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmesi aşamalarını da kapsar (Taymaz, 1997, s.45). Karar verilecek konuyu anlama, doğruluk, kapsamlılık, yerindelik, ilişkisellik ölçütlerine uyan geçerli, güvenilir veriler toplama sonucunu oluşturabilecektir. Verilerin değerlendirilmesinde, nesnellik, nicelik-nitelik, gerçeklik, yararlılık gibi ölçütler yanında, bu ölçütlerin kullanımını etkileyen değer sistemi de devreye girer. Yararlılık, verimlilik, uygunluk gibi ölçütlerin kullanıldığı karar seçeneklerinden birinin seçilmesi sürecini, izleme, yeniden değerlendirme ile yeni kararlar için veri sağlama çalışmaları izler (Başar, 2000, s.108).

Insancıl yeterlikler birey ve grupları anlama, moral yükseltme ve güdüleme becerileri olarak kabul edilebilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkında varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntemlerini belirleme, bireysel farklılıkları gözetme, insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülebilir (Taymaz, 1997, s.45). İnsan ilişkilerine yönelik davranışlar, görevlerde savsaklama, ilişkilerde düzensizlik ve sorumsuzluk sonuçlarını doğurmamalıdır. Davranışın amacının taraflarca bilinmesi, bu sonuçları önleyici

nitelikte görülebilir. İnsan ilişkilerinde iyi davranış bir amaç değil, bir araç olarak algılanıp kullanılmalıdır (Başar, 2000, s.104). Eğitim örgütlerinde yöneltme, yetkiden çok etki ile gerçekleştirilebilir. Çeşitli alanlarda yetişmiş üyelere sahip olan okulların havası demokratik olmak durumundadır. Araştırmalar, bireylere karşı gösterilen tutum ve davranışların, bu konudaki bir çok değişkenden, hatta ücretten bile daha önemli olduğunu ortaya koymuştur (Başar, 2000, s.106 ; Bursalıoğlu, 1978, s.29, 30). Öğretmenle insancıl ilişkiler kurmada başarılı olup, onun sorunlarını çözmeye yardımcı olmaya çalışan müfettişin, öğretmen davranışlarının örgüt amaçları yönünde olmasına da etkisi olabilecektir (Başar, 2000, s.106 ; Başaran, 1982b, s.11). İnsan ilişkilerinin gelişimi ile, güvensizlik, kapalılık, gerçek saygı azlığı veya yokluğu, savunma davranışları, yerlerini karşıtlarına terk etmektedirler (Başar, 2000, s.106).

Teknik yeterlikler, göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi, beceri ve tutumlara yöneliktir. Bu yeterlikler görev gereklerini yerine getirebilmek için kullanılacak yöntemler, teknikler ve süreçleri kapsar. Mal veya hizmet şeklinde ürün elde edilebilmesi için işlemlerin sıra ile ve doğru olarak belirli sürelerde yapılması, ürünün istenilen nitelikte olması, üretim aşamalarında beklenen davranışların gösterilmesi, teknik yeterliklerin kazandırılmasını gerektirir (Taymaz, 1997, s.45). Başar'ın (2000, s.102) Katz (1971, s.50) ve Beach'ten (1975, s.400) aktarımına göre teknik bilgi ve becerilerin, yönetim düzeyi yükseldikçe daha az gereksindiği görüşü eğitim müfettişleri için geçerli değildir. Yönetmelik rolleri olmakla birlikte, müfettiş bir uzmandır ve uzmanlık alanlarındaki teknik yeterliklere üst düzeyde sahip olmalıdır.

Müfettiş Roller

Bu araştırmada müfettişlerin rol boyutu açısından göstermeleri gereken davranışlardaki yeterlikleri incelenmektedir. Her biri bir yeterlik alanı olarak görülebilecek bu roller yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu hakimliği olarak altı başlıkta ele alınmaktadır (Taymaz, 1997, s.43-44).

Yöneticilik

Yönetim, amaçların etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilmesi maksadıyla bir insan grubunda işbirliği ve koordinasyon sağlamaya yönelik faaliyetlerin tümünü ifade eder (Tosun, 1978, s.5; akt. Gürsel, 1997, s.37). Eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetsel eylemlerde bulunmak zorundadırlar. Başarılı yönetsel eylemlerde bulunabilmek, örgütteki insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını gerektirir. Bu da eğitim yöneticisinin her şeyden önce, bazı yeteneklere, niteliklere ve yönetim kuram ve süreçleri konusunda, en azından, temel bilgilere - kısaca yöneticilik yeterliklerine- sahip olmasına dayanır (Kaya, 1999 s.132).

Yöneticilik rolü müfettişlerin yürütücülükle ilgili rolleridir. Yöneticinin görevi, örgütü amaçları yönünde yaşatmaktır. Bu amaçla yönetici, kararlar verir, bu kararların uygulanışını planlar, planların yürütülmesi için gerekli örgütsel düzenlemeleri yapar, çalışmaların yürütmesi için yetki ve etkisini kullanır, çalışanlar arasında iletişim kurar, çalışmalarını eşgüdüm ve yapıları değerlendirir. Bu yönetsel eylemler, yönetim süreçleri olarak adlandırılmışlardır (Başar, 2000, s.52). İlköğretim müfettişlerinin, öğretmen, yönetici ve üst kademeler arasında bütünleştirici ve uzlaştırıcı rol oynaması, milli eğitimin amaçlarının ne derece gerçekleştirildiğinin tespit edilmesi, değerlendirilen kişi ve grupları değerlendirme sürecine katan ortak bir model uygulanması, yetki yerine etki gücünün kullanılması, öğrencilerin disiplin ve devam durumlarında karşılaşılan sorunların incelenmesi ve çözümünde ilgililere yardım edilmesi, kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgelerin doğru anlaşılmasının sağlanması ve bakanlığın eğitim politikasının yöneticiler, öğretmenler ve çevre tarafından anlaşılmasının sağlanması konuları üzerine yoğunlaşmaktadır (Atay, 1995). Müfettiş denetlediği kurumda insan çabalarına yön ve bütünlük kazandırmaya çalışır. Yönetici, uzman, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını izler, denetler ve bu etkinliği ile profesyonel bir yönetici rolündedir (Akış, 1999, s.33 ; Taymaz, 1982, s.4).

Yöneticilik rolü kapsamında, eğitim hukukuna mal olmuş eğitim politikalarının ilgili kurum, kuruluş, okul ve çevre tarafından anlaşılıp benimsenmesini ve doğru uygulamalara yönlendirilmesini sağlamak; ilgili kurum, kuruluş, okul ve çevrenin her türlü eğitim girişimleri ve ihtiyaçları ile uygulanmakta olan eğitim politikaları hakkında doğan genel görüş ve düşünceleri bakanlığa yansıtmak; alanda çalışanların olumlu çabalarını birleştirmek ve gerçekleştirmek; merkez ve taşra örgütü arasında yatay ve dikey sağlıklı etkileşimi sağlamak suretiyle koordinasyon hizmeti sunmak da müfettişten beklenen bir davranıştır (Akış, 1999, s.33-34 ; Cengiz, 1992, s.29).

Liderlik

Kavramsal bakımdan lider önde giden, yol gösteren, öğreten, aydınlatan bir kimse olduğu kadar, aynı zamanda birlikte olduğu kişilerin istek ve ihtiyaçlarını zamanında sezinleyip bunları örgütleyen, yöneten yaratıcı bir kişi olarak tanımlanabilir (Gümüşeli, 1996, s.1 ; Tosun, 1982, s.243). Başkalarını belirli bir amaç doğrultusunda davranmaya sevkeden, etkileyen kişilerdir (Koçel, 1999, s.423). Aydın'a (1998, s.239) göre liderler, grupta bulunan bireylerden daha çok, grubun tutum ve düşüncelerini etkileme eğilimindedirler.

Sullivan ve Glanz'in (2000, s.18) Leeper ve arkadaşlarından (1969) aktarımına göre, müfettişler öğretmenlerle aralarındaki ilişkilerde demokrasiyi genişletmelidirler. Bunun da yolu müfettişlerin liderlik rolünü yerine getirmelerinden geçmektedir. Bu rolü yerine getirirken müfettiş, karşılıklı olarak kabul edilebilir amaçlar geliştirmeli, teftişte işbirlikçi ve demokratik yöntemlerin kullanımını artırmalı, sınıf içi öğretimi geliştirmeli, eğitimle ilgili sorunlar konusunda araştırma yapmalı ve öğretmenlerin de yapmasını özendirmeli, ve mesleki liderliği geliştirmelidir.

Müfettiş görevini yaparken bir statü ve grup lideri durumundadır. Atanma ve görevlendirme, örgütteki yeri ve sorumluluğu açılarından bakıldığında bir statü lideridir. Görevini yerine getirmede çalıştığı ortam, kişiler ve şekli dikkate alındığında bir grup lideridir. Teftiş hizmetlerinde her iki kaynaktan aldığı yetkiyi kullanır. Kurumlarda müfettişlerin rolü ve nitelikleri konusunda yapılan araştırmalar, teftişin yararlı ve etkili olabilmesi için, müfettişlerin bazı liderlik

özelliklerine de sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır (Taymaz, 1997, s.49 ; Karagözoğlu, 1977, s.47).

İlköğretim müfettişlerinin liderlik rolleri, genel olarak, öğretmenleri güdüleme, onlara kaynaklık etme, güvene dayalı bir ilişki kurma, öğretmenlerin önerilerine olumlu yaklaşma ve yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak isteyen öğretmenleri teşvik etme davranışlarını içermektedir (Atay, 1995). Eğitim müfettişlerinin liderlik davranışları, liderlik konusundaki bilgilere dayalı olmak durumundadır. Bu bağlamda demokratik bir lider olması beklenen eğitim müfettişi, kararlara katılmayı sağlamalı, bunun için çift yönlü iletişim sistemi kurmalı ve kullanmalıdır. Öğretmen ve yöneticiler görüşlerini çekinmeden müfettişe anlatabilmeli, müfettiş bunlardan uygun olanlarını benimseyebilme davranışı gösterebilmelidir (Başar, 2000, s.47-48). Eğitim müfettişi örgütteki görev yapısını, kurumun ve çevrenin özelliklerini çok iyi bilmeli, kurumdaki özel ve genel amaçların, bunlara ulaşma yollarının neler olduğunu açıkça ortaya koymalıdır. Grubun gereksinimleriyle okulun amaçları arasında ilgi kurabilmelidir. Bunların binişimi artırıldıkça oluşan amaç birliği, çabaların daha etkili ve verimli olması sonucunu doğurabilir (Başar, 2000, s.50-51).

Türk eğitim örgütü merkezden yönetimli olduğundan Türkiye’de eğitim müfettişlerinin, liderliğin yapıyı kurma boyutunda eylemde bulunabilme olanakları çok sınırlıdır. Merkezden yönetilen örgütlerde yapıyı kurma kararları da daha çok merkezden verilir. Eğitim müfettişi, merkez yetkece belirlenen kalıp kanal ve prosedürlere uymak zorundadır. Bu boyutta bir eylem olarak müfettişe yalnız takdir hakkını kullanabilmek kalır. Ama liderlik davranışının ikinci boyutu olan anlayış göstermede müfettişin çok geniş bir eylem alanı vardır. İnsan ilişkilerini içeren bu boyutta öncelik insana değer vermektir (Başar, 2000, s.50).

Taymaz’ın (1997, s.49) Marks ve diğerlerinden (1971, s.148) aktarımına göre müfettişte aranan liderlik nitelikleri şöyle sıralanabilir:

1. Yapacağı işin gerektirdiği teknik yeterlik, teknik bilgi ve beceri sahibi,
2. Başkaları ile birlikte çalışacağına göre sosyal yeterlik, sosyal konularda bilgi ve alışkanlıklar kazanmış,
3. Samimi, güven verici, başkalarının iyiliğini isteyen, namus ve haysiyetine düşkün insan,

4. Girişken, başkalarına kolay yaklaşabilen,
5. Personele karşı yardımcı, çalışmaya istekli, güdüleyici ve arkadaşça davranış gösteren,
6. Personelin ideal ve görüşlerine, inançlarına, haklarına ve değer yargılarına karşı saygılı,
7. Kimlerle birlikte çalışacağı, ilişki kuracağı ve işbirliği yapacağı hakkında bilgili,
8. Kurumun politikası yararları hakkında başkalarını aydınlatmaya yetenekli ve istekli,
9. Personelin yetki ve sorumluluğunu anlamada, vermede yetenekli ve istekli,
10. Personelin hatalarını ortaya koymada, kıskançlık duygu ve hasetlerine karşı uyanık ve dikkatli,
11. Personelin daha iyi yaşaması ve gelişmesi için gerekli olanakları sağlamaya istekli ve gayretli,
12. Amaçlara ulaşmak için plan ve programlar hazırlama bilgi ve becerisine sahip,
13. Görevleri tamamlamak ve amaçlara ulaşmak üzere iyi organize bilgi ve becerisine sahip,
14. Liderlik dinamiklerine ilişkin yeterli bilgi ve uygulama becerisi kazanmış,
15. Alternatifler arasından seçim yapma, çabuk ve isabetli karar verme yeteneğini geliştirmiş,
16. Kararlarda sağlam olmak üzere esas delilleri elde eden fakat inat etmeyen insan,
17. Verilen kararları koşulları göz önünde bulundurarak uygulama becerisi kazanmış,
18. İşleri tamamlama, iş usullerini geliştirme ve sonucu değerlendirme yeteneğine sahip,
19. Personeli güdüleyen, prestij ve statü konularında dikkatli olan,
20. Sistemin politika ve organizasyonuna ilişkin çalışmalarda katkıda bulunmak için bilgili ve istekli.

Rehberlik

Eğitim sürecinin bir ögesi olan rehberlik, karara giden yoldaki danışım hizmetleri olarak tanımlanabilir (Başar, 2000, s.70 ; Özsoy, 1977, s.7 ; Fidan, 1977, s.111). Rehberlik hizmetleri bireylerin yeteneklerini, ilgilerini, gereksinimlerini, varolan çevresel olanaklarını anlamalarını sağlayarak, özgerçeklerini; her türlü sorunu dengeli, doyurucu düzeyde ve sağlıklı yollarla çözebilmelerini, kapasitelerini geliştirerek kendilerini yöneten bir kişi durumuna gelmeleri için onlara yapılan düzenli, sürekli ve üst düzeydeki bireysel yardımları kapsar (Ecevit, 1996, s.3; Bakırcıoğlu, 1981, s.4; Kepçeoğlu, 1986, s.11; Başar, 1985, s.76 ; Tan, 1975, s.8).

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

Teftişin ilk hedefi, öğretmeni, kendine mesleksel yön verecek bir duruma getirmektir (Bursalıoğlu, 1999, s.128). O halde rehberlik teftişin en önemli unsurudur. Müfettişin en önemli görevi okuldaki öğretim faaliyetlerinin verimliliğini artırmak için öğretmene yardım ve rehberlik etmektir. Öğretim sürecinin gerçekleştirildiği her faaliyette öğretmenin yanında olmak müfettişin temel sorumluluklarından birisidir (Akış, 1999, s.31 ; Karagözoğlu, 1997, s.27). Ancak, Bursalıoğlu'nun (1999, s.129) Harris'ten (1963, s.342) aktarımına göre mesleki gelişimin yönetsel önlemler alınması yoluyla sağlanabileceği sanılmış ve öğretmeni yetiştirecek seminer, konferans, grup çalışması gibi eylemler savsaklanmıştır.

Teftiş mesleki rehberlik ve yardım sağlama yoluyla okulların başarısında ve ürünün niteliğinin artırılmasında anahtar rol oynar. (Tülü, 1998, s.9 ; Seçkin, 1989, s.63). Eğitimde yapılacak teftişin kontrolden çok yönlendirme ve geliştirme etkinliklerine dayalı olması, eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesine olan katkısını artıracak ve öğretmenlerde temel öğrenme

ve öğretme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır (Tülü, 1998, s.10). Bu da çağdaş eğitim teftişinin temel amacıdır.

Eğitim müfettişi, sorunları çözümleyerek etkenlerini ve kaynaklarını ortaya koyabilmeli, gerektiğinde uzlaştırmacı yöntem ve olanak bulucu olabilmelidir. Olanak, çoğu kez kurum sınırları veya çevresi dışına çıkmadan bulunabilir. Müfettiş, bireysel sorunların çözümü için de gerektiğinde il veya merkez örgütü üzerinde etkisini kullanabilmelidir. Bu kullanım müfettişin yeterliklerine bağlıdır (Başar, 2000, s.71).

İlköğretim Müfettişler Kurulu Yönetmeliği, madde 36/a'da müfettişin görev ve yetki alanlarında mesleki rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevleri şöyle maddelenmiştir (Ecevit, 1996, s.6).

1. Her öğretim yılı başında ve sonunda, ayrıca gerektiğinde öğretim yılı içinde öğretmenlerle mesleki toplantılar düzenlemek, eğitim-öğretim ve yönetimle ilgili olarak problemlerin tesbitinde ve çözümünde rehberlik etmek.
2. İlköğretim kurumlarının teftişinden sonra, öğretmen ve yöneticilerle toplanmak, eğitim-öğretim ve yönetim ile ilgili ortak problemler varsa çözümüne rehberlik etmek.
3. Mesleki yayınları ve meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişikliklerini takip etmek, bu konuda bölgesindeki öğretmen ve yöneticilere rehberlikte bulunmak.
4. Teftişi ile yükümlü bulundukları bütün öğretmenlere mesleki yardımlarda bulunmak ve işbaşında yetiştirmelerine rehberlik etmek.
5. Stajyer öğretmenlerin yetiştirmelerine ve mesleğe hazırlanmalarına rehberlik etmek.

Öğreticilik

Öğreticilik, işgörenlerin mesleki yeterlikleri artırmak üzere onlara sunulan eğitim etkinlikleridir. Bu eğitim etkinlikleri çoğu kez hizmet içi eğitim şeklinde verilmektedir. Öğreticilik rolünün rehberlik rolünden farkı bireysel değil, daha çok gruba yönelik olmasıdır.

Toplum ve meslekteki değişme ve gelişmeler, hizmet öncesi eğitimin yetersizliği, bireysel gelişme ve yükselme gereksinimleri, görevlerdeki tekdüzelik hizmet içi eğitimi gerekli kılan nedenlerin başlıcalarıdır (Başar, 2000, s.73; Karagözoğlu, 1977, s.30; Gardner, 1980, s.84; Taymaz, 1981, s. 7-9). Müfettişlerin hizmet içi eğitim çabaları, daha çok yerel ve kurumsal olmak durumundadır. Bölgesel ve genel etkinlikler, merkez örgütünün yetki ve olanaklarını gerektirir. Eğitim müfettişinin, hizmet içi eğitim çabalarında kullanabileceği yöntemler olarak, seminer, konferans, örnek ders, toplantı, gezi, film izleme, kaynak kitap çalışmaları sayılabilir. Müfettiş görev süresince karşılaştığı her öğretebilme durumunu bir hizmet içi eğitim fırsatı olarak görmeli, hizmet içi eğitimi, örgün yöntemler dışında gerçekleştirebilmelidir. Müfettişinin hizmet içi eğitime önce kendinden başlaması görüşü de onun bu konudaki rollerinin önemli bir boyutunu ortaya koyar (Başar, 2000, s.75; Bursalıoğlu, 1982, s.176).

Öğreticilik rolüne ilişkin olarak müfettişlerden beklenen davranışlar, öğretmen ve diğer personelin yetişme eksikliklerini belirlemeleri ve bu konuda önlemler almaları, öğretmenlerin işbaşında yetişmelerini sağlamak için mesleki toplantılar düzenlemeleri, örnek dersler vermeleri ve olanaklar ölçüsünde öğretim personeli için hizmet içi eğitim sağlamalarıdır (Atay, 1995). Bu da müfettişlerin eğitim alanındaki yeni gelişmeleri, ilerlemeleri, yeni yöntem ve teknikleri sürekli olarak takip edip öğrendiklerini eğitim işğörenlerine aktarmalarını ve böylelikle eğitim sürecinin yenileşmesine katkıda bulunmalarını gerektirir.

Araştırma

Eğitim müfettişlerinin görevlerinden birisi de eğitimle ilgili konularda bilimsel araştırmalar yapmaktır (MEB, 1979, s.13; Resmi Gazete, 1983-18251, s.128,135; akt.Başar, 2000, s.75). Okul yöneticilerine ve öğretmenlere kaynaklık yapabilmeleri için, müfettişler eğitim alanındaki gelişmeleri sürekli olarak takip etmek durumundadırlar. Bunun yanı sıra, müfettişler, denetlemelerde karşılaştıkları hata ve sorunların nedenlerini de araştırmalı, böylelikle çözüm olabilecek önerilerde bulunabilmelidirler.

Araştırma rolü kapsamında müfettişlerden beklenen en önemli davranışlar öğrencinin eğitim gereksinmesi ile mevcut programın karşılaştırılmasına dayalı olarak geliştirilmesi gereken alanları saptamak, eğitim ve öğretimde verimliliğin artırılması, sürekli olarak gelişme sağlanması için gerekli araştırmalar yapmak ve sonuçlarından yararlanmak, kişi ve grupların istek, gereksinme ve dileklerini saptamak, değerlendirmek ve üst makamlara sunmak, okuldaki eğitime ilişkin olarak çevrede yapılan eleştirilerin nedenlerini araştırmak ve değerlendirmek, yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer personelin gelişimlerini değerlendirerek mesleki rehberliğe olan gereksinmeyi saptamak ve amaçlardan sapmalar varsa nedenlerini inceleyerek düzeltme yollarını aramaktır (Atay, 1995).

Soruşturma

Kamu hizmetinde görevlendirilen personelin kusurlu davranışlarının yönetim ve işbirliği açısından incelenmesi, soruşturulması ve bir sonuca bağlanması gerekir. Bu gereklilik ceza hukuku ve yönteminin görevleri içinde yer alır. Kamu görevlilerinin güven altına alınarak devlet işlerinin aksatılmadan yürütülmesinin ve huzur içinde çalışmasının sağlanması için kendisine yöneltilen bir eylemin suç olup olmadığının belirlenmesi, kamu hizmetlerinin gereklerini bilen, yönetim alanından gelen uzmanlara, müfettişlere bırakılmıştır (Taymaz, 1997, s.177).

Soruşturmalarla doğruyu bulmak için incelemek, araştırmak, yargılamak ve duygusallıktan kendini arındırarak objektif kararlar vermek son derece zor bir görevdir (Taymaz, 1997, s.177). Soruşturma yapan müfettişlerin kendilerinden bir yargıç görevi beklenir. Müfettişlerin sorumluluk bilinciyle karar vermede güçlük çekmemeleri için yetiştirilmeleri sırasında yeterli hukuk bilgi ve hünerlerinin kazandırılması gerekir (Taymaz, 1997, s.179; Ersan, 1987, s.64).

Teftişin soruşturma fonksiyonunu modern eğitim teftişi ile uyuşturamayan bilim adamları çoğunluğu teşkil etmekle birlikte, Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin görevleri, objektif eğitim hukukumuzla göre, salt eğitimin teftişinden ibaret değildir. Merkezden taşraya ve hatta yurt dışına taşan bütün resmi-özel teşkilatı ile ilgili ve bağlı kuruluşlarına yönelik idari, mali, verimlilik,

etkinlik, personel teftişini de içine alan ve ağırlıklı olarak eğitimin teftişi önceliğinde bir görevle fonksiyonel kılınmıştır. Böyle bakıldığı takdirde, değerlendircilik fonksiyonunun gereği olarak soruşturmacılık görevi kaçınılmaz olmaktadır. Asıl olan, rehberlik fonksiyonunun gereği kendisine duyulması gereken güveni ortadan kaldırmayacak ve bu hüviyeti ile çatışmayacak bir tutum, davranış ve görevlendirme düzeni sergilemektir. Diğer bir deyişle, rehberlik sırasında değerlendirmeciliği ve soruşturmacılığı gündeme gelmeyecek bir üslup geliştirmek durumundadır. Bu olmadığı takdirde, hizmet sunmak durumunda bulunduğu alan çalışanlarının güvenliğini yitireceğinden çalışmalarında, araştırmalarında ve görüşmelerinde samimi, sıcak ve doğru sonuçlar elde etmesi mümkün olmayacaktır (Akış, 1999, s.36; Cengiz, 1992, s.32).

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

Eğitim çabalarının genel amacı, kuşkusuz, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum yapmalarına yardım etmektir (Atay, 1995, s.1; Varış, 1985, s.5). Eğitimde teftiş, eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun yöntemleri bulmak ve ürünün nitelik ve nicelik bakımından geliştirilmesini sağlamak amacı güder. Üründe görülen hata ve noksanların giderilmesi için karar sürecini etkiler. Bu diğer süreçlere de yeni bir nitelik kazandırır ve tümüyle yönetimi yönlendirir (Atay, 1995, s.1 ;Altıntaş, 1980, s.14;).

Uygulanan teftiş etkinliklerinin başarılı olması, istenen hedeflere ulaşması için teftiş edilenlerin bu konudaki algıları büyük önem taşımaktadır. Eğitim sisteminde teftiş edilen kişiler olan öğretmen ve okul yöneticilerinin teftiş etkinliğini nasıl değerlendirdiği, kendilerini teftiş eden müfettişler konusundaki görüşlerinin bilinmesi eğitsel teftiş etkinliklerinin başarısına katkıda bulunacaktır. Bu nedenle, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim

müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik rollerindeki yeterlilikleri konusundaki görüşlerinin belirlenmesi araştırmaya değer bulunmuştur.

Amaç

Araştırmanın genel amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlilikleri konusundaki görüşlerinin bulunmasıdır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik yeterliklerini yerine getirmelerine ilişkin görüşleri nedir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin liderlik yeterliklerini yerine getirmelerine ilişkin görüşleri nedir?
3. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik yeterliklerini yerine getirmelerine ilişkin görüşleri nedir?
4. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin öğreticilik yeterliklerini yerine getirmelerine ilişkin görüşleri nedir?
5. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
6. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?
7. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında bitirilen son eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

8. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Önem

Bu araştırmayla elde edilen bulguların müfettişlerin yeterlikleri konusunda gerçekçi değerlendirmeler sunacağı, öğretmen ve yöneticilerin müfettişlerden neler beklediklerini ortaya koyacağı, ve teftiş etkinliklerinin daha etkili olmasına yardımcı olacağı umulmaktadır.

Sayıtlar

Bu araştırmada, araştırmaya katılan deneklerin anket sorularını içtenlikle yanıtladıkları temel sayılısından hareket edilmiştir.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, İstanbul ili Beşiktaş ilçesi sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasıyla sınırlıdır.
2. Araştırma, ilköğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik rollerindeki yeterliklerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

Tanımlar

Teftiş: Örgütlerin önceden belirlenmiş olan hedeflere ulaşma derecelerinin saptanması etkinliğidir.

Yeterlik: Bireylerin, görevleriyle ilgili rollerini, rol amaçlarına uygun olarak yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlardır (Başar, 2000, s.185).

İlköğretim Müfettişi: İlköğretim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak, ortaöğretim öncesi kademelerdeki kurumlarda teftiş görevi yapan, il merkezlerinde oluşturulmuş teftiş kurullarının üyesidir (Başar, 2000, s.185).



BÖLÜM II

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR VE İNCELEMELER

Bu bölümde, araştırmanın alanı ile ilgili araştırmalar ve yayınlar kısaca özetlenmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karagözoğlu (1972; akt. Başar, 2000) tarafından, Milli Eğitim Bakanlığı müfettişliğinin genel görüşünü, öğretmen ve müfettiş görüşlerine dayalı olarak ortaya koymak amacıyla yapılan araştırmada, öğretmen ve müfettişlerin, teftişin işlevini yerine getirme derecesi, bunda rol oynayan etmenler, müfettiş yeterlikleri, müfettişlerin başarılı ve başarısız oldukları alanlar , teftiş sisteminin değişmesi ve müfettişlerin karşılaştıkları sorunlar konusunda görüşleri alınmıştır. Denek grupları arasındaki en yüksek fikir birliği iki denek grubunun %80 teftiş sisteminin değişmesini istemeleriyle gerçekleşmiştir. Araştırmanın önerileri, soruşturma görevlerinin müfettişlerden alınması, değerlendirmede birlik ve bilimsellik sağlanması, müfettiş görüşlerinin bakanlıkça gözetilmesi, müfettişlerin lisans üstü kurs ve seminerlerle yetiştirilmesi yönündedir.

Seçkin'in (1978; akt. Atay, 1995, s.10) yaptığı 'Milli eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin yeterlikleri' adlı araştırmada Bakanlık müfettişlerinin görevleri program-öğretim, personencilik, öğrenci kişilik hizmetleri, işletmecilik, mesleki rehberlik, çevre ile ilişkiler ve değerlendirme olarak yedi alanda toplanmıştır. Bakanlık müfettişlerinin göstermesi gereken ve göstermekte olduğu yeterlikler kendileri, milli eğitim müdürleri, orta öğretim okulları müdür ve öğretmenlerinin algılarına göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, müfettişlerin göstermeleri gereken yeterlikler konusunda araştırmaya katılan gruplar görüş birliğinde bulunurken, göstermekte oldukları yeterlikler konusunda farklı görüşler ortaya koymuşlardır. Müfettişlerin ideal olarak göstermesi gereken ve gerçekte böyle gösterdikleri, bu nedenle hizmet öncesi yoluyla kazanmaları

zorunlu olan görev alanının 'değerlendirme' olduğu belirlenmiştir. Müfettişlerin düşük derecede göstermesi gereken ve gerçekte böyle gösterdikleri, bu nedenle yetiştirme programlarında yer verilmesi zorunlu olmayan görev alanları 'personelcilik' ve 'çevre ile ilişkiler' olarak bulunmuştur. Müfettişlerin, yüksek düzeyde göstermeleri gereken 'Eğitim-öğretim ve yönetim konularında inceleme ve araştırma yaparak Bakanlığa ve okullara önerilerde bulunma' ve 'Amaçlardan sapmaların nedenlerini inceleyerek düzeltme yollarını gösterme' yeterliklerini düşük derecede gösterdikleri, buna karşın, düşük derecede göstermeleri gerekli olan 'Haftalık ders programlarının incelenmesi' yeterliğini yüksek derecede gösterdikleri belirlenmiştir.

Başar'ın (1985; akt. Atay, 1995, s.15) yaptığı 'Eğitim Müfettişlerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi' konulu çalışmada amaçlılık ilkesinin, teftişin hem gerekçesini, hem de hedefini belirlediği ortaya konmuştur. Teftiş süreç ve işlemlerinde olabilecek yanlışların en aza indirilmesi için teftiş etkileyebilecek değişkenlerin gözetilmesi gerektiği üzerinde durulmuş, araştırmanın öneriler bölümünde eğitim müfettişlerinin seçiminde, alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik yeterliğin esas alınması ve yetiştirmede hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirilmelerinin önemi vurgulanmıştır.

Alanla ilgili değinilecek araştırmalardan bir diğeri, Atay'ın 1995 yılında Atatürk Üniversitesi'nde yaptığı 'İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri' konulu çalışmadır. Bu çalışmada, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu hakimliğine ilişkin, ideal olarak göstermeleri gereken ve gerçekte göstermekte oldukları yeterlikler ile bu yeterliklerin oluşturduğu yeterlilik alanları, kendilerinin, öğretmenlerin ve müdürlerin algılarına göre saptanmış ve önceliklerine göre sıralanmıştır. Araştırmada, Taymaz'dan (1982) aktararak bu yeterlik alanları şöyle açıklanmaktadır.

Yöneticilik: Müfettiş, teftiş ettiği kurumda insan çabalarına yön ve bütünlük kazandırmaya çalışır. Yönetici, uzman, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını izler, denetler ve bu etkinliği ile profesyonel bir yönetici rolündedir.

sorunlara çözüm yolları arar, amaçlara ulaşabilmesi için görevlilerle birlikte çalışır ve örnek davranışlar gösterir. Müfettiş bu çabası ile bir lider rolünü oynar.

Rehberlik: Kurumda üretim yöntem ve sisteminin geliştirilmesi için personele mesleki yardımda bulunur, kişilerin problemlerini çözümlemelerine yardım eder. Çalışma başarılarını değerlendirir. Müfettiş bu etkinliklerde bir rehber gibi davranış gösterir.

Öğreticilik: Müfettiş, teftiş ettiği kurumlarda görevli personelin çalışmalarını izlerken ve denetlerken eğitim eksikliklerini saptar, hatalarını düzeltir, hizmet içinde yetiştirilmelerine olanak sağlar. Müfettiş bu tür çalışmalarında öğretici rolünde görülür.

Araştırma Uzmanlığı: Müfettiş, sistemin geliştirilmesi için yenilikleri yakından izler, üretim, öğretim ve diğer süreçlerle ilgili inceleme ve araştırmalar yapar ve sonuçlarından yararlanılmasına çalışır. Bu hizmetin yerine getirilmesinde bir araştırma uzmanı rolünde bilimsel çalışmalar yapar.

Sorgu Hakimliği: Müfettiş kurum personelinin görevlerinden doğan veya görevin yapılmasında meydana gelen ve suç sayılan eylemleri olduğunda soruşturma yaparak, sonuçlarını gerekli kovuşturmanın yapılabilmesi için ilgililere bildirir. Müfettiş bu görevi yerine getirirken sorgu yargıcı rolündedir.

Araştırma, 48 ilköğretim müfettişi, 100 ilköğretim okulu müdürü ve 300 öğretmene anket uygulanması yoluyla yapılmıştır. Tüm grubun değerlendirmesine göre, müfettişlerin göstermeleri gereken yeterliklerin oluşturduğu yeterlik alanları arasında anlamlı bir fark olduğu anlaşılmıştır. Sorgu hakimliği ve öğreticilik alanlarının diğer alanlardan anlamlı derecede farklı algılandığı görülmüştür. Tüm grubun değerlendirmesine göre, müfettişlerin göstermekte olduğu yeterliklerin oluşturduğu yeterlik alanları arasında da anlamlı bir fark görülmüştür. Sorgu hakimliği yeterlik alanının yöneticilik alanı dışında tüm alanlardan anlamlı derecede farklı algılandığı anlaşılmıştır. Tüm grubun değerlendirmesine göre, müfettişlerin hem göstermesi gereken hem de göstermekte oldukları yeterliliklerin oluşturduğu yeterlilik alanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Bu alanda bir başka çalışma da Necmi Gökyer tarafından 1997'de Gazi

Üniversitesi'nde yapılmıştır. 'İlköğretim Okulları II. Kademe Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları' adlı araştırmada İstanbul merkez ilçesinde 29 ilköğretim okulundan 367 öğretmene anket uygulanmıştır. Ankette, müfettişlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme, ve teftiş ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin maddeler bulunmaktadır. Araştırma sonucunda, deneklerin, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme yeterlik alanına ilişkin davranışlarını 'az', teftiş ve değerlendirme yeterlik alanına ilişkin davranışlarını 'orta' düzeyde gerçekleştirdiğini düşündükleri bulunmuştur.

Hacı Tülü tarafından 1998 yılında Gazi Üniversitesi'nde yapılan 'Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarını Algılama Düzeyleri' başlıklı çalışmada ise yöneticilik, rehberlik, liderlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve soruşturma hakimliği yeterlik alanları konusunda Siirt ili okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Deneklerin, müfettişlerin yöneticilik yeterliğine ilişkin davranışları 'orta', liderlik yeterliğine ilişkin davranışları 'orta', rehberlik yeterliğine ilişkin davranışları 'orta', öğreticilik yeterliğine ilişkin davranışları 'az', araştırma uzmanlığı yeterliğine ilişkin davranışları 'az' ve soruşturma hakimliği yeterliğine ilişkin davranışları 'orta' düzeyde gerçekleştirdiklerini düşündükleri bulunmuştur.

İmam Bakır Arabacı tarafından 1995 yılında Ankara Üniversitesi'nde yapılan 'İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş İlkeleri Konusundaki Yeterlikleri' adlı çalışmada ise Malatya ili örneği incelenmiştir. Araştırmada teftiş ilkeleri, amaçlılık, planlılık, eğitim-öğretim sürecini bir bütün olarak ele alma, işbirliği ve iletişime önem verme, insan ilişkilerini esas alma, demokratiklik, açıklık, sorumluluğu paylaşma, katılımlı bir değerlendirme yapma, eğitici ve düzenleyici bir nitelik taşıma, sürekli olma ve sürekli bir araştırma gereğine inanma şeklinde ifade edilmiştir. Bulgular, deneklerin büyük bir bölümünün , müfettişlerin teftiş ilkelerine uyma derecesine 'genellikle' seçeneğinde katılmadığını göstermiştir.

Metin Akış tarafından 1999 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi'nde yapılan 'İlkokul Öğretmenlerinin Çağdaş Denetmen Rollerine İlişkin Algı ve Beklentileri' adlı doktora tezinde İzmir ili örneği incelenmiştir. 32 ilköğretim okulundan 620 öğretmenin katıldığı çalışmanın bulgularından bazıları şöyledir:

1. Öğretmenler, müfettişlerin çağdaş müfettiş rollerini düşük düzeyde sergilediklerini algılamaktadırlar.
2. Öğretmenler, müfettişlerden çağdaş müfettiş rollerini hemen her zaman sergilemelerini beklemektedirler.
3. Öğretmenlerin algı ve beklentileri arasında negatif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki vardır.
4. Öğretmenlerin çağdaş müfettiş rollerine ilişkin algıları, cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, mesleki kıdem, branş ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Oğuz Özbek tarafından 1997 yılında Ankara Üniversitesi'nde yapılan 'Öğretmenlerin Ders Teftişi Etkinliklerinde Müfettişlerden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Müfettişlerce Gerçekleştirilme Düzeyleri' adlı Yüksek Lisans tezinde Niğde ili Örneği incelenmiştir. Örneklem grubunun 240 öğretmenden oluştuğu araştırmanın bulguları öğretmenlerin ders teftişi etkinliklerinde beklentilerinin gerçekleşme düzeylerinin ortalamasının az, beklenti düzeylerinin ortalamasının yüksek olduğu yönündedir.

Halil Ecevit tarafından 1996 yılında Gazi Üniversitesi'nde yapılan 'İlköğretim Müfettişlerinin, İlköğretim Okullarında Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme Etkinlikleri ve Gerçekleştirme Düzeyi' adlı Yüksek Lisans tezinde Ankara ili örneği incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, denekler, ideal durumda, ilköğretim müfettişlerinin teftiş etkinliklerinden olan, mesleki rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinliklerini ve bu etkinliklerin her yıl yapılması gerektiğini 'büyük ölçüde' kabul ederlerken, ilköğretim müfettişlerinin sicil amirliğini kabul etmemişlerdir. Var olan durumda ise , mesleki rehberlik ve işbaşında yetiştirme etkinliklerinin gerçekleşme düzeyinin 'çok az' olduğunu araştırmaya katılan grupların tümü belirtirlerken, müfettiş alt grupları 'kısmen' gerçekleştirildiğini ileri sürmüşlerdir.

Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Atay'ın (1995, s.20) Bieber ve Peterson'dan (1973, s.100) aktarımına göre teftiş yeterliklerini tanımlama ve geliştirmeyi amaçlayan bir seminerde otuz yedi yeterlik saptanmış, bunlar yedi alanda toplanmıştır. Bu alanlar: Program ve

öğretimde liderlik yapma, programın finansman yönünü planlama, okul programının uygulanmasında personelden yararlanma, okul programının çevreye tanıtılmasını ve toplumsal kaynakları kullanmada okula yardımcı olma, kaynakları yönetme ve kullanma, öğretim programlarının geliştirilmesine ilişkin literatürü tanıma ve yaymadır.

Harris ve King'in (1974, s.30-34; akt. Atay, 1995, s.19) çalışmasında eğitim müfettişlerinin yeterliklerini saptamak amacıyla geliştirilen bir modelde çeşitli disiplinlerden alınan bilgi, beceri ve değerler, problem çözme, insan ilişkileri ve liderlik olmak üzere üç alanda toplanmıştır. Bunlardan problem çözme ve insan ilişkilerine ilişkin yeterliklerin tüm liderlik etkinlikleri için gerekli olduğu düşünülmüştür. İş liderliğine ilişkin üçüncü alan ise modelin değişebilen kısımlarını temsil eder ve program, gereçler, personel, örgütlenme, özel hizmetler, halkla ilişkiler, hizmet içi eğitim gibi eğitim müfettişlerinden beklenen yeterlikleri kapsar.

Hildy Getz'in 1999 yılında yaptığı 'Klinik Denetmenlerin Yeterliklerinin Ölçülmesi' adlı çalışmanın amacı öğretim metodolojisini ve müfettişlerin yeterliklerini ölçme sürecini birleştiren bir müfettiş eğitimi yaklaşımı sunmaktır. Değerlendirme kriterinde göz önünde bulundurulması gereken başlıca yedi yeterlik alanı bulunmaktadır. Bunlar, teftiş modelleri, rehberliğin geliştirilmesi, teftiş yöntem ve teknikleri, müfettiş ve teftiş edilen arasındaki ilişki, etik, yasal ve mesleki kurallar, değerlendirme ve yönetsel becerilerdir. Teftişte etik sorumluluğun merkezi olan teftiş edilenin iyiliğini gözetme anlayışı müfettişin yeterli olması koşuluyla sağlanabilir. Çünkü teftiş edilenin yeterliği öncelikle müfettişin yeterli olmasına bağlıdır.

Zachariah Wanzare ve Jose L. de Costa'nın 2000 yılında yaptıkları 'Teftiş ve Mesleki Gelişim' adlı çalışmada eğitsel gelişim alanları olarak teftişin ve mesleki gelişimin birbiriyle çok bağlantılı olduğu belirtilmiştir. Bu iki süreç birbiriyle tam anlamıyla örtüşmektedir. Teftişin ve mesleki gelişimin birbirleriyle bağlantılı oldukları ilk nokta veri kullanımıdır. Teftiş etkinliklerinden elde edilen veri öğretim uygulamalarını iyileştirmek ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde elde ettikleri becerileri artırmak ve geliştirmek amacıyla mesleki gelişim programlarının planlama ve uygulamasında kullanılabilir. Ayrıca, mesleki

gelişim etkili bir teftiş için ön şarttır. Hem teftiş hem de mesleki gelişim a) öğretmenlerin sınıf içinde daha etkili olmasını sağlamayı hedefler, b) tehditten uzak bir iklimde öğretmenin öğretimsel uygulamalarını geliştirmeyi amaçlayan ön yargısız bir süreçtir, c) öğretmenler, müfettişler ve yöneticiler tarafından uygulanabilir ve d) katılımcılarda sorumluluk ve sahiplenme bilinci ve öğretimin geliştirilebileceğine ilişkin bir inanç uyandırır. Sonuç olarak, öğretmen teftişi mesleki gelişim programının etkili bir parçası olmalıdır.

1999 yılında James B. Rowley tarafından yapılan 'Yeni Öğretmenlerin Desteklenmesi – İyi Bir Rehber' adlı çalışmada öğretmene iyi bir rehber olabilecek kişide bazı niteliklerin bulunmasının gerekliliği savunulmuştur. Bunlardan ilki rehberin öğretmene yardım etmeyi amaç edinmiş olmasının gerekliliğidir. İkincisi rehberin empati yoluyla öğretmeni anlayabilmesi ve onu önyargısız olarak kabul edebilmesidir. Üçüncüsü, iyi bir rehber, öğretmene gerekli öğretimsel desteğin sağlanması konusunda yeterli olmalıdır. Dördüncüsü, rehber, insanlar arası ilişkilerde etkili olabilmelidir. İlişkilerdeki sorunları çözebilmeli, iyi insan ilişkileri kurulmasında başarılı olmalıdır. Bunun yanısıra sürekli öğrenen bir kişi modeli çizmeli ve bu konuda öğretmene örnek olmalıdır. Son olarak iyi bir rehber öğretmene ümit ve iyimserlik aşılmalıdır.

Edward Pajak tarafından 2002 yılında yapılan 'Kliniksel Teftiş ve Psikolojik Fonksiyonlar : Kuram ve Uygulama İçin Yeni Bir Yön' adlı çalışma Jung'un öğretisini kliniksel teftişin dört alanıyla ilişkilendirilmiştir. Bunlar orijinal kliniksel yöntemler, hümanist modeller, teknik/didaktik modeller ve gelişimsel modeller olarak adlandırılıyor. Bunlar içersisinde yer alan klinik teftiş modelleri arasındaki farklılık 'iletişim şekli' olarak adlandırılmıştır. Bu kavramın öğretmenlerin gerçeği algılama ve yargılama farklılıklarının anlaşılmasına yardımcı olabileceği savunulmuştur. Burada, klinik müfettişlerin öğretmenlerle etkileşiminde onların bireysel olarak daha iyi öğrendiği gerçeğinin göz önünde bulundurmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Diane Yendol Silva ve Nancy Fichtman Dana'nın 2001 yılında yaptıkları 'Mesleki Gelişim Fakültesinde İşbirliğine Dayalı Teftiş' adlı çalışmada fakülte üyelerince ortaklaşa geliştirilen ve paylaşılan, dört aşamalı ve teorik bir teftiş modelinden söz edilmiştir. Ortaklaşa geliştirildiği için teftişte müfettiş ve

öğretmenin ortak bir sorumluluğu bulunmaktadır. Bu da reform odaklı öğretim çalışmalarına katkıda bulunan bir süreç olarak görülmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin toplanmasında yararlanılan ölçme aracına ilişkin bilgiler, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması yer almaktadır

Araştırmanın Modeli

Betimsel nitelikte olan araştırmada, resmi ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlikleri konusundaki görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmış ve tarama modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın çalışma evrenini 2001-2002 yılında İstanbul İli Beşiktaş İlçesi belediye sınırları içerisinde yer alan resmi ilköğretim okullarında çalışan 674 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise belirlenen ilçede bulunan toplam 30 resmi ilköğretim okulu arasından farklı kurum tiplerine göre tesadüfi olarak seçilen 7 okulda görev yapmakta olan 122 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından farklı kurum tiplerini yansıtacak şekilde tesadüfi olarak seçilen örneklemde 130 öğretmene ulaşılmış ancak çeşitli hatalar nedeniyle 122 anket geçerli sayılmıştır. Bu rakam evrenin yaklaşık %18'ine denk gelmektedir.

Veriler ve Toplanması

Araştırmada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlikleri konusundaki görüşleri yeterlik anketi yardımıyla toplanmıştır. Anket formu, belirlenen okullardaki öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmada Kullanılan Ölçme Aracı

Araştırmada kullanılan müfettişlere ilişkin yeterlik anketi Kenan Atay tarafından Atatürk Üniversitesi'nde 1995 yılında doktora tezi çalışmasında geliştirilmiştir. Anketin kullanımı için tez yöneticisi Prof. Dr. Nihal Ören'den gerekli izin alınmıştır. Anketin birinci bölümünde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik kişisel bilgiler, ikinci bölümünde ise, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, müfettişlerin yeterliklerine ilişkin görüşlerini belirten 5 basamaklı Likert tipinde 45 madde bulunmaktadır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan anketin yeniden bir pilot çalışması yapılmış ve çalışma evrenine uygunluğu kontrol edilmeye çalışılmıştır. Güvenirlik için alpha değeri hesaplanmış ve alpha ,95 olarak belirlenmiştir. Alt boyutlar için yapılan alpha değerlerinde, yöneticilik için alpha .78, liderlik için alpha .83, rehberlik için alpha .95 ve öğreticilik için alpha .89 olarak bulunmuştur. Ayrıca her bir maddeye ait alpha değerleri hesaplanmıştır. Bu değerler Ek 3'te yer almaktadır. Bütün bu analizlerden sonra Atay tarafından geliştirilen anketin bu araştırma için de uygun olduğu eğitim bilimi uzmanlarının görüşleri de alınarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözülmesi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin genel görüşlerinin ortaya konmasında ortalama ve standart sapma değerleri bulunmuştur. Anket beşli derecelendirme biçiminde olduğu için ortalamalardan hareket edilmiş, ortalama puanların derecelenmesi ve yorumlanması için 0,0-0,79 "hiç katılmıyorum" 0,80 ile 1,59 "katılmıyorum" 1,60 ile 2,39 arası "kararsızım" 2,40 ile 3,19 arası "çoğunlukla katılıyorum" ve 3,20 ile 4,00 arası "her zaman katılıyorum" puan aralıkları kullanılmıştır. Bu aralıklar $5-1=4$ ve $4/5=0,80$ formülünden yola çıkılarak hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgulara ulaşmak için t testi yapılmıştır. Ayrıca, yaş, bitirilen son eğitim kurumu ve kıdem değişkenlerine ilişkin olarak grupların, aritmetik ortalama standart sapma ve gruplar arası ve grup içi görüşlerin verilmesinde tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Değişkenler arası farklılık çıkmadığı için ilave testler yapılmamıştır.

Sonuçların daha somut bir şekilde anlaşılması için veriler tablolar şeklinde verilmiş ve yorumlar bu bağlamda yapılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlere uygulanan anketlerden elde edilen veriler ve yorumları bulunmaktadır. Bulgular amaçlara uygun olarak tablolar şeklinde açıklanmış ve yorumlanmıştır. Tabloların sunumundan önce araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel özellikleri açıklanmıştır.

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bireysel Özellikleri

Bu bölümde anket sorularını yanıtlayan öğretmenlerin bireysel özelliklerine ilişkin dağılımlar yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem ve en son mezun oldukları eğitim kurumlarına ilişkin özelliklerin dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bireysel Özelliklere Göre Dağılımı

BİREYSEL ÖZELLİK	N	%
YAŞ		
21-30	21	17,2
31-40	27	22,1
41-50	63	51,6
51 ve üstü	11	9,0
Toplam	122	100,0
CİNSİYET		
Kadın	88	72,1
Erkek	34	27,9
Toplam	122	100,0
BİTİRİLEN SON EĞİTİM KURUMU		
Üniversite	52	42,6
İlköğretmen Okulu	6	4,9
Eğ Ens/ Eğ. YO	59	48,4
Diğer	5	4,1
Toplam	122	100,0
MESLEKİ KIDEM		
1-10 yıl	30	24,6
11-20 yıl	35	28,7
21 yıl ve üstü	57	46,7
Toplam	122	100,0

Tablo 1'de de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam öğretmen sayısı 122'dir. Bunların 88'i (%72,1) kadın, 34'ü (%27,9) erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 21 kişi (%17,2) 21-30 yaş grubunda, 27 (%22,1) kişi 31-40 yaş grubunda, 63 kişi (%51,6) 41-50 yaş grubunda ve 11 kişi (%9,0) 51 ve üstü yaş grubunda yer almaktadır. 1-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin sayısı 30 (%24,6), 11-20 yıl kıdem aralığındakilerin sayısı 35 (%28,7) ve 21 yıl ve üstü kıdem aralığındaki öğretmenlerin sayısı 57'dir(%46,7). Bitirilen son eğitim kurumu özelliğine bakılacak olursa, araştırmaya katılan öğretmenlerin 52'si (%42,6) üniversite, 6'sı (% 4,9) İlköğretmen Okulu, 59'u (%48,4) Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Y.O. ve 5'i (%4,1) diğer olarak adlandırılan eğitim kurumları mezunudur.

Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın ilk alt amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik yeterliklerini yerine getirmelerine ilişkin görüşlerinin bulunmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, müfettişlerin bu alana ilişkin yeterlikleri konusundaki görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri olarak Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

İlköğretim Müfettişlerinin Yöneticilik Yeterliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

YÖNETİCİLİK YETERLİKLERİ	$\bar{X}$	ss
2. Milli eğitimin amaçlarının ne kadar gerçekleştiğini tesbit etmektedir.	1,56	,95
8. Bir sınıfın derslerini ve aynı dersleri okutan öğretmenlerin ders planlarını birlikte hazırlamalarını ve bütünlük içinde yürütmelerini sağlamaktadır.	1,55	1,17
10. Grup toplantıları yoluyla, okulun işleyişini etkileyen kanun, tüzük, yönetmelik ve genelgelerin doğru anlaşılmasını sağlamaktadır.	1,55	1,17
12. Çevredeki eğitim yöneticileri ile işbirliği yapmaktadır.	1,53	1,02
11. Bakanlığın eğitim ve kültür politikasının yöneticiler, öğretmenler ve çevre tarafından anlaşılmasını sağlamaktadır	1,47	1,11
4.Uzun ve kısa süreli bir örgütsel düzenlemenin planlanan etkilerini tanımlamaktadır.	1,45	,93
3. Verilen emek ve yapılan harcamayla elde edilen sonuçların denk düşüp düşmediğini tesbit etmektedir.	1,24	,96
1.Öğretmen ve yöneticilerle üst kademeler arasında bütünleştirici ve uzlaştırmacı rol oynamaktadır.	1,22	1,00

Tablo 2'nin devamı

7. Okul ile ilgili gelişmeleri, yenilik ve genelgeleri ilgililere duyurma, personelin kararlara ve yönetime katılmasını sağlar.	1,22	,99
6. Personel üzerinde yetkiden önce etki yollarını denemektedir.	1,20	1,14
5. Değerlendirilen kişi ve grupları değerlendirme sürecine katan ortak bir değerlendirme modeli uygulamaktadır.	1,20	,98
9. Öğrencilerin disiplin ve devam durumlarında karşılaşılan sorunları inceleme ve çözümünde ilgililere yardımcı olmaktadır.	1,07	,99
Grup ağırlıklı ortalaması: 1,36		

Tablo 2'de de görüldüğü gibi öğretmenlerin yöneticilik yeterlik alanındaki tüm maddelere ilişkin görüşleri katılmıyorum (0.80 – 1.59) aralığındadır. En yüksek değerlendirme bu yeterlik alanı için yapılmış olsa da bulgulara göre, öğretmenlerin müfettişlerin yöneticilik rolünde yeterli olmadıkları görüşünü taşıdıkları söylenebilir.

Yöneticilik yeterlik alanında en yüksek puan ($\bar{x} = 1.56$) 'Müfettişler, milli eğitimin amaçlarının ne kadar gerçekleştiğini tespit etmektedir' maddesine verilmiştir. Bunun müfettişlerin öncelikli amacının milli eğitimin amaçlarının ne derece gerçekleştirildiğini tespit etmek olduğu yönündeki yaygın kanıdan kaynaklandığı söylenebilir. Ancak, alan içerisindeki diğer maddelere oranla daha olumlu değerlendirilmiş olsa da, öğretmenlerin bu etkinlikte de müfettişleri yeterli bulmadıkları görülmektedir. Bu alanda en yüksek değerlendirilen ikinci madde ($\bar{x} = 1.55$) 'Müfettişler, bir sınıfın derslerini ve aynı dersleri okutan öğretmenlerin ders planlarını birlikte hazırlamalarını ve bütünlük içinde yürütmelerini sağlamaktadır' biçiminde ifade edilmiş maddedir. Buradan, müfettişlerin, ders planlarının eşgüdümlü olarak yapılmasına yöneticilik alanına gire diğer etkinliklerden daha çok önem verdikleri sonucu çıkarılabilir.

Yöneticilik yeterlik alanında en düşük puan ($\bar{x} = 1.07$) ise 'Müfettişler, öğrencilerin disiplin ve devam durumlarında karşılaşılan sorunları inceleme ve çözümünde ilgililere yardımcı olmaktadır' maddesine verilmiştir. Bunun nedeni ilköğretim müfettişlerinin öğrencilerin devam durumlarıyla ilgili sorunların incelenmesi ve çözülmesini kendilerinden çok okul yönetiminin ve öğretmenlerin görevi olarak algılamaları olabilir. Ayrıca benzer bir kanının öğretmen ve idarecilerde de bulunması bu sonucun çıkmasında etkili olmuş

olabilir. Yine, 'Müfettişler, personel üzerinde yetkiden önce etki yollarını dener' ve 'Müfettişler, değerlendirilen kişi ve grupları değerlendirme sürecine katan ortak bir değerlendirme modeli uygulamaktadır' maddelerinin de en düşük puanlanan maddeler arasında yer alması, öğretmenlerin müfettişlerin yöneticiliğini çoğunlukla otoriter nitelikte değerlendirdiğini göstermektedir.

İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın ikinci alt amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin liderlik yeterliklerini yerine getirmelerine ilişkin görüşlerinin bulunmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, müfettişlerin bu alana ilişkin yeterlikleri konusundaki görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri olarak Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

İlköğretim Müfettişlerinin Liderlik Yeterliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

LİDERLİK YETERLİKLERİ	$\bar{x}$	SS
18. Eğitim-öğretimde gelişmenin, doğrudan doğruya öğretmenlerin kendi kendilerini yetiştirmelerine bağlı olduğu inancını yaratmaktadır.	1,57	1,18
17. Teftiş ilkeleri ve mevzuatı yönünden tutarlı bir görüş ve uygulamaya örnek olmaktadır.	1,42	1,08
19. Kanun ve yönetmeliklere aykırı düşmeyen ve öğretmenlerce ileri sürülen eğitim-öğretim yeniliklerini kabullenmektedir.	1,36	1,18
23. Teftiş sonunda yapılan toplantılarda, yönetici, öğretmen ve diğer personelin okulun eğitim ve öğretim çalışmalarına ilişkin görüşlerini serbestçe belirtmelerine olanak vermektedir.	1,35	1,19
22. Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak isteyen öğretmeni teşvik etmekte ve bu konuda işbirliği gerçekleştirmektedir.	1,33	1,09
16. Herhangi bir yapısal düzenlemeyi önerirken değişmeye katılacak kişilerin hislerine karşı duyarlılık göstermektedir.	1,22	1,08
21. Okulda, öğretmen, yönetici ve diğer personel arasında güvene dayalı olumlu ilişkiler kurulmasında ve huzurlu çalışma ortamının oluşmasında yardımcı olmaktadır.	1,13	1,07
20. Öğretmenlere yapılan haksızlıklarda öğretmenin haklarını koruyucu olmaktadır.	1,05	1,10
13. Öğretmenleri teşvik etmekte ve güçleri ölçüsünde sorumluluklar almaya yöneltmektedir.	1,04	,97
15. Öğretmenlerle güvene dayanan bir ilişki kurmaktadır.	,98	,96
14. Öğretmenlerce aranan bir eğitici ve kaynak kişi davranışı göstermektedir.	,95	,89
Grup ağırlıklı ortalaması: 1.22		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre, ilköğretim müfettişlerinin en çok yeterlik gösterdikleri ikinci alan ($\bar{x} = 1.22$) liderliktir. Ancak bu yeterlik alanına ilişkin maddelere verilen yanıtların ağırlıklı ortalaması da katılmıyorum (0.80-1.59) seçeneğinde yer almaktadır, dolayısıyla bu alandaki değerlendirmeler de olumsuzdur. Tablo 3'te yer alan bulgulara bakılarak da öğretmenlerin müfettişleri bir lider olarak göremedikleri, liderlik rollerinde müfettişleri yeterli bulmadıkları yorumu yapılabilir.

Liderlik yeterlik alanında en yüksek ($\bar{x} = 1.57$) puanlama 'Müfettişler, eğitim-öğretimde gelişmenin, doğrudan doğruya öğretmenlerin kendi kendilerini yetiştirmelerine bağlı olduğu inancı yaratmaktadır' maddesinde gerçekleşmiştir. Bu sonuca bakarak, müfettişlerin öğretmenlerde mesleki ve kişisel gelişime bu alandaki diğer maddelerden daha çok önem verdikleri kanısını yerleştirmiş oldukları söylenebilir. Öğretmenler, müfettişlerin eğitimde başarı için en önemli etmenin öğretmen olduğu kanısını taşıdıkları düşüncesiyle de bu madde için en yüksek değerlendirmeyi yapmış olabilirler. Bu alanda en yüksek değerlendirilen ikinci madde ($\bar{X} = 1.42$) 'Müfettişler, teftiş ilkeleri ve mevzuatı yönünden tutarlı bir görüş ve uygulamaya örnek olmaktadır' biçiminde ifade edilen maddedir. Liderlik alanındaki diğer maddelerle karşılaştırıldığında bu maddeye verilen ortalama değer yüksek görünse de, öğretmenler müfettişlerin ilke ve mevzuatlar yönünden tutarlı bir tutum sergilemediği kanısındadır.

Liderlik alanında en düşük ($\bar{x} = 0.95$) puan ise 'Müfettişler, öğretmenlerce aranan bir eğitimci ve kaynak kişi davranışı göstermektedir' maddesine verilmiştir. Bunun nedeni, müfettişlerin teftiş uygulamalarına çok zaman ayıramamalarına, okullarda öğretmenlere kaynaklık edecek kadar uzun süre bulunamamalarına bağlanabilir. Çoğu durumda müfettişlerin her öğretmeni yılda en fazla bir kere izleme fırsatı bulabildikleri, bazı öğretmenlerinse bir öğretim yılı içerisinde hiç teftiş geçirmemiş olmaları bu sonuçta etkilidir. Bu alanda en olumsuz ($\bar{x} = 0.98$) değerlendirilen maddelerden bir diğeri de 'Müfettişler, öğretmenlerle güvene dayanan bir ilişki kurmaktadır.' maddesidir. Bulgulara göre öğretmenler müfettişlere güvenmemektedir. Liderliğin temelinde güven kavramının bulunduğu göz önünde bulundurulacak olursa öğretmenlerin müfettişlerin liderlik rollerinde yeterli olmadıkları kanısında oldukları söylenebilir.

Yöneticilik alanı için yapılan değerlendirmenin liderlik alanı için yapılan değerlendirmeden daha yüksek oluşu da öğretmenlerin müfettişleri liderlik özelliği sınırlı olan yöneticiler olarak gördükleri sonucunu ortaya koymaktadır.

Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın üçüncü alt amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik yeterliklerini yerine getirmelerine ilişkin görüşlerinin bulunmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, müfettişlerin bu alana ilişkin yeterlikleri konusundaki görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri olarak Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Yeterliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

REHBERLİK YETERLİKLERİ	$\bar{X}$	SS
24. Okulun amaçlarının öğretmenler tarafından gerektiği şekilde anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.	1,43	1,04
30. Öğretim programını hazırlayan örgüt ve elemanlara araştırma bulgularına ve yapılan uygulama sonuçlarına dayalı önerilerde bulunmaktadır.	1,40	1,04
31. Öğretmenlere, kendilerini gerçekleştirme ve daha iyi öğretim araç ve yöntemlerini kendi kendilerine bulmaları için yardımcı olmaktadır.	1,28	1,04
35. Değerlendirmeden sağlanan verilere dayalı olarak kaynak kullanımının uygunluğunu ve kapsamını artırmak için önerilerde bulunmaktadır.	1,27	1,10
26. Planlama tekniklerinin anlaşılmasında ve uygulanmasında öğretmene yardımcı olmaktadır.	1,26	1,04
25. Uygulanan yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olmaktadır.	1,23	1,10
28. Eğitim alanındaki yeni buluşları personele ulaştırmak amacıyla rehberlikte bulunmaktadır.	1,23	1,05
37. Öğrencilerin öğrenim güçlüklerini saptama ve başarılı olmaları için öğretimi geliştirme konusunda yardımcı olmaktadır.	1,13	1,02
27. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkıda bulunmaktadır.	1,13	1,05
33. Öğretmen ve öğrencilerin, öğretim etkinliklerini ve kendilerini değerlendirme alışkanlıkları kazanmalarında yardımcı olmaktadır.	1,13	1,03
36. Öğrenci başarısının objektif olarak ölçülmesini sağlamaktadır.	1,11	1,03
29. Öğrencilerin bireysel sorunlarını çözümlemede yardımcı olmak üzere rehberlik örgütünü kurma ve çalışmalarını öğretim programı ile bütünleştirmede yardımcı olmaktadır.	1,10	1,00
39. Okulun çevre ile olan ilişkilerini ve çevredeki etkilerini inceleyip değerlendirmektedir.	1,09	,98
38. Ana-babalarda ve çevrede öğretmenlere ve yöneticilere karşı anlayış ve takdir havası uyandırılmasına gereken önemi vermektedir.	1,06	,94
32. Öğrenci disiplini ile ilgili problemlerin çözümünde yönetici ve öğretmenlere rehberlik etmektedir.	1,05	1,03
34. Öğretmen ve yöneticilere öğrencileri daha iyi anlamaları için yardım etmektedir.	1,03	,97
Grup ağırlıklı ortalaması: 1.18		

Araştırmaya katılan öğretmenlerin değerlendirmelerine göre, müfettişlerin rehberlik alanında sergiledikleri yeterlik düzeyleri, incelenen alanlar arasında üçüncü sırada yer almaktadır. Bu alana ilişkin görüşlerin grup ağırlıklı ortalaması $\bar{x}=1.18$ olup, değerlendirme katılmıyorum aralığındadır. Bu sonuca bakarak, öğretmenlerin müfettişleri rehberlik rollerinde yeterli bulmadıkları söylenebilir. Eğitimde teftişin öncelikli amacının öğretmenlere rehberlik etmek ve mesleki gelişimini sağlamak olduğu düşünüldüğünde bu amacın öğretmenlerin algılarına göre tam olarak gerçekleştirilebildiği söylenemez. Öğretmenleri bu yönde bir düşünceye iten etkenlerden biri müfettişliğin bünyesinde hem teftiş hem de rehberlik gibi iki önemli görevi bulunduruyor olması olabilir. Temelde teftişin rehberlik amaçlı yapılması ve rehberliği destekler nitelikte olması öğretmenlerin gelişimine daha fazla katkı sağlayacaktır. Ancak bir çok araştırmada müfettişlerin rehberliği çoğu zaman ihmal ettikleri ve yalnızca teftiş yönlü uygulamalar gerçekleştirdikleri ortaya konmuştur. Bu nedenle geleneksel müfettiş anlayışının öğretmenlerin gözünde aynı kaldığı ve öğretmenlerin bu nedenle müfettişleri yetersiz bulduklarını söylenebilir.

Rehberlik alanında en yüksek ($\bar{x}= 1.43$) puan 'Müfettişler, okulun amaçlarının öğretmenler tarafından gerektiği şekilde anlaşılmasına yardımcı olmaktadır' maddesine verilmiştir. Bunun nedeni, istenen sonuçlara ulaşabilmek için örgütün amaçlarının tüm bireyler tarafından en iyi şekilde anlaşılmasının temel olduğu düşüncesiyle, ilköğretim müfettişlerinin okulun amaçlarının anlaşılmasını öncelikli olarak ele almaları olabilir. Ancak, alan içerisinde en yüksek değerlendirme bu madde için yapılmış olsa da, araştırmaya katılan öğretmenlerin algılarına göre bu etkinliğin gerektiği şekilde gerçekleştirilemediği anlaşılmaktadır. Bu alanda aritmetik ortalama sonucu ikinci en yüksek ($\bar{x}= 1.40$) olarak değerlendirilen madde 'Müfettişler, öğretim programını hazırlayan örgüt ve elemanlara araştırma bulgularına ve yapılan uygulama sonuçlarına dayalı önerilerde bulunmaktadır' maddesidir. Rehberlik alanındaki diğer maddelerden daha olumlu olarak değerlendirilmiş olmasına karşın, bu maddeye ilişkin sonucun katılmıyorum aralığında olması, müfettişlerin öğretim yöntem ve tekniklerinin güncellenmesi yönündeki çabalarının öğretmenlerce yeterli bulunmadığı göstermektedir.

Rehberlik alanında en düşük puan ($\bar{x}= 1.03$) ise 'Müfettişler, öğretmen ve yöneticilere öğrencileri daha iyi anlamaları için yardım etmektedir' maddesine verilmiştir. Bu alanda yapılan ikinci en olumsuz ($\bar{x}=1.05$) değerlendirme 'Müfettişler, öğrenci disiplini ile ilgili problemlerin çözümünde yönetici ve öğretmenlere rehberlik etmektedir' maddesi için yapılmıştır. Yöneticilik alanında da en düşük puanın 'Müfettişler, öğrencilerin disiplin ve devam durumlarında karşılaşılan sorunları inceleme ve çözümünde ilgililere yardımcı olmaktadır' maddesi olduğu hatırlanacak olursa, müfettişlerin, eğitimcilere, eğitimin en önemli girdisi olan öğrenciler konusunda pek yardımcı olamadıkları söylenebilir. Diğer bir deyişle, müfettişlerin sınıf içi etkinliklerin iyileştirilmesine olan katkılarının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durum, müfettişlerin bu tür etkinliklere ayıracak zamanlarının olmamasına, ya da bu tür sorunları daha çok öğretmenlerin ve okul yönetiminin sorumluluğu olarak görmelerine bağlanabilir. Bu yeterlik alanındaki değerlendirmelere ilişkin olarak değinilmesi gereken bir başka konu da müfettişlerin veliler ve çevre ile olan ilişkileridir. 'Müfettişler, ana-babalarda ve çevrede öğretmenlere ve yöneticilere karşı anlayış ve takdir havası uyandırılmasına gereken önemi vermektedir' maddesi de bu alanda en olumsuz ($\bar{x}= 1.06$) olarak değerlendirilen maddelerdendir. Bunun nedeni müfettişlerin velilerle ve çevreyle görüşme fırsatının hemen hiç olmayışındır. Bir öğretim yılı içerisinde öğretmen ve yöneticilerin teftişine bile ancak çok sınırlı bir zaman ayırabilen müfettişler çevre ve velilerle etkinliğe hemen hiç zaman bulamamaktadır. Müfettişlerin rehberlik rolünün bu yönü çoğunlukla yerine getirilememektedir.

Dördüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın dördüncü alt amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin öğreticilik yeterliklerini yerine getirmelerine ilişkin görüşlerinin bulunmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, müfettişlerin bu alana ilişkin yeterlikleri konusundaki görüşleri aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri olarak Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

İlköğretim Müfettişlerinin Öğreticilik Yeterliklerinin Öğretmenlerin Algılarına Göre Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

ÖĞRETİCİLİK YETERLİKLERİ	$\bar{x}$	ss
43. Bölgesindeki öğretmenlerin mesleki yetiştirmelerini sağlamak amacıyla toplantı yapmaktadır.	1,51	1,20
42. Öğretmenlerin işbaşında yetiştirmelerini sağlamak amacıyla mesleki toplantılar düzenlemektedir.	1,48	1,18
45. Okulda olanaklar ölçüsünde öğretim personeli için hizmet içi eğitim sağlamaktadır	1,11	1,12
40. Öğretmen ve diğer personelin yetiştirme eksikliklerini ve yeteneklerini belirlemekte, giderici ve geliştirici önlemler almaktadır.	1,05	,99
41. Öğretmenleri eğitim ve öğretimle ilgili yazılar yazmaya teşvik etmektedir.	,93	,86
44. Örnek dersler vererek bir konunun en iyi şekilde nasıl işleneceğini göstermektedir.	,68	,95
Grup ağırlıklı ortalaması: 1.13		

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin müfettişleri en az ($\bar{x}= 1.13$) yeterli buldukları alan öğreticiliktir. Bu alanda yapılan değerlendirmelerin grup ağırlıklı ortalaması da katılmıyorum aralığında yer almaktadır. Buradan, öğretmenlerin müfettişlerin öğreticilik rolünden yeterince yararlanamadığı sonucu çıkarılabilir. Müfettişlerin öğreticilik rolü çoğunlukla hizmet içi eğitim etkinlikleri yoluyla öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunulmasına yöneliktir. Ancak eğitim sistemimizde müfettişlerin sayısının yeterli olmayışı ve dolayısıyla müfettişlerin teftiş dışındaki etkinliklere zaman ayıramaması bu alan için yapılan değerlendirmenin çok düşük olmasını açıklayabilir. Bir başka neden de branş öğretmenlerinin her zaman kendi branşlarındaki müfettişler tarafından denetlenememeleri, bu nedenle müfettişlerin öğreticilik rollerinden gerektiği şekilde yararlanamamaları olabilir.

Öğreticilik alanında en yüksek ($\bar{x}= 1.51$) puan 'Müfettişler, bölgesindeki öğretmenlerin mesleki yetiştirmelerini sağlamak amacıyla toplantı yapmaktadır' maddesine verilmiştir. Bunun nedeni, yönetmelik gereği teftiş etkinliklerinden sonra müfettişlerin okullarda yaptıkları toplantıları öğretmenlerin bu şekilde algılamaları olabilir. Ancak, alan içerisinde en yüksek ortalama ile değerlendirilmesine karşın bu maddenin de katılmıyorum aralığında yer aldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bunu izleyen ikinci en yüksek ($\bar{x}= 1.48$) değerlendirme 'Müfettişler, öğretmenlerin işbaşında yetiştirmelerini sağlamak

amacıyla mesleki toplantılar düzenlemektedir' maddesi için yapılmıştır. Ortalama değerleri yüksek olmamasına karşın, alan içerisinde en olumlu değerlendirilen maddelerin müfettişlerin düzenledikleri toplantılara yönelik olduğu görülmektedir.

Bu yeterlik alanında en düşük ($\bar{x} = 0.6$) puan ise 'Müfettişler, örnek dersler vererek bir konunun en iyi şekilde nasıl işleneceğini göstermektedir' maddesine verilmiştir. Bu, anket genelinde en düşük puanı alan ve kesinlikle katılmıyorum aralığında yer alan tek maddedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu böyle bir etkinliğin hiçbir zaman gerçekleşmediği yönünde fikir belirtmişlerdir. Yine bu alanda yapılan ikinci en düşük ($\bar{x} = 0.93$) değerlendirme 'Müfettişler, öğretmenleri eğitim ve öğretimle ilgili yazılar yazmaya teşvik etmektedir' maddesi için yapılmıştır. Buradan, müfettişlerin, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerin dışında kalan bireysel gelişim etkinliklerine yeterince eğilmediği sonucu çıkarılabilir.

Beşinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın beşinci alt amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 6 ve Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 6

Yaş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müfettişlerin Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Yeterlik Alanları	Öğretmenin Yaş Grubu											
	21-30 yaş			31-40 yaş			41-50 yaş			51 yaş ve üstü		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss
Yöneticilik	21	1,26	,58	27	1,38	,76	63	1,39	,72	11	1,18	,70
Liderlik	21	1,15	,89	27	1,19	,71	63	1,28	,85	11	1,07	1,08
Rehberlik	21	,94	,85	27	1,10	,61	63	1,32	,82	11	1,08	,99
Öğreticilik	21	1,01	1,01	27	1,22	,80	63	1,17	,81	11	,84	,65

Yeterlik alanına göre yapılan değerlendirmelere bakılacak olursa, yöneticilik yeterlik alanında 41-50 yaş grubu öğretmenlerin en yüksek ($\bar{x} = 1.39$) değerlendirmeyi yaptıkları görülmektedir. 31-40 yaş grubunun değerlendirmesi de buna çok yakındır. Yaş grupları içersinde en yüksek değerlendirmeler bu yaş grupları tarafından yapılmış olsa da, ortalamaların katılmıyorum aralığında yer aldığı, dolayısıyla bu yaş gruplarının da müfettişleri söz konusu alanda yeterli bulmadıkları belirtilmelidir. Bu alandaki en düşük ($\bar{x} = 1.18$) değerlendirmeyi ise 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler yapmıştır. Bu sonuçlara göre, belirtilen yaş grupları arasında, ilköğretim müfettişlerini yöneticilik rollerinde en yeterli bulan grubun 41-50 yaş grubu olduğu, en yetersiz bulan grubunsa 51 yaş ve üstü olduğu söylenebilir. 41-50 yaş grubu öğretmenlerin değerlendirmesinin nispeten yüksek olması hem müfettişlerin yöneticilik rollerinden faydalanmaya yetecek sayıda teftiş geçirmelerinden, hem de henüz bu yöndeki gereksinimlerinin sona ermemiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Bu yeterlik alanında 51 yaş ve üstü öğretmenlerin en düşük değerlendirmeyi yapması ise bu grupta yer alan deneklerin müfettişlerin çoğundan daha kıdemli ve deneyimli olmaları nedeniyle onları diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre daha az yeterli bulmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Liderlik yeterlik alanında da en yüksek ($\bar{x}= 1.28$) değerlendirmeyi 41-50 yaş grubu ve en düşük değerlendirmeyi ($\bar{X}=1.07$) 51 ve üstü yaş grubu yapmıştır. Bu bulgulara göre, müfettişlerde liderlik özelliklerinin bulunduğunu en çok düşünen grup 41-50 yaş grubudur. Müfettişlerin liderlik rolleriyle 51 ve üstü yaş grubuna ise çok faydalı olmadıkları söylenebilir. 51 ve üstü yaş grubunun bu alanda en düşük değerlendirmeyi yapmasının nedeni yaş ve kıdemleri gereği elde ettikleri deneyim nedeniyle liderlik açısından müfettişlerden fazla beklentilerinin olmayışı olabilir.

Rehberlik yeterlik alanına bakılacak olursa, yine en yüksek ($\bar{x}= 1,32$) değerlendirmeyi 41-50 yaş grubundaki öğretmenler yapmıştır. Bu sonuca göre, deneyimleri diğer yaş gruplarından daha fazla olduğu için 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin rehberlik beklentilerinin çok fazla olmadığı, bu nedenle müfettişleri bu alanda diğer yaş gruplarına göre daha yeterli buldukları yorumu yapılabilir. 41-50 yaş grubundaki öğretmenlerin genç öğretmenlere göre daha çok teftiş geçirmiş olmaları da müfettişlerin rehberlik rollerinden daha çok faydalanabilmelerini sağlamış olabilir. Bu durum, 41-50 yaş grubunun müfettişleri bu alanda daha yeterli görmelerini açıklayabilir. Bu alandaki en düşük ($\bar{x}= 0,94$) değerlendirme ise 21-30 yaş grubundaki öğretmenler tarafından yapılmıştır. Öğretmenliğe yeni başlamış ve rehberliğe en çok gereksinim duyan kesim olan 21-30 yaş grubunun bu alanda en düşük değerlendirmeyi yapması dikkat çekicidir. Bu yaş grubunun rehberlik alanında en düşük değerlendirmeyi yapmasının nedeni, öğretmenlikte yeni oldukları ve mesleklerinde geniş bir deneyime sahip olmadıkları için rehberlik alanında müfettişlerden beklentilerinin diğer yaş gruplarına göre çok daha fazla oluşu ve dolayısıyla yerine getirilme oranının düşük olması olabilir. Ayrıca, 21-30 yaş grubundaki öğretmenler henüz yeterli sayıda teftiş geçirmediikleri için müfettişlerin rehberlik yönünden gerektiği şekilde yararlanamamış olabilirler. Bu durum da müfettişleri rehberlik açısından yeterli bulmamalarının nedeni olabilir.

Öğreticilik yeterlik alanına ilişkin bulgulara göre, bu alanda en yüksek ($\bar{x}=1,22$) değerlendirme 31-40 yaş grubu öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bu sonuca göre 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin, öğretmenliğe yeni başlayan ve emekli olmak üzere olan öğretmen gruplarına göre bu alandaki

görüşleri daha olumludur. Bunun nedeni henüz öğrenme ihtiyaçlarının bitmemiş olması ve 21-30 yaş grubuna göre nispeten fazla olan deneyimleri gereği müfettişlerin öğreticilik rolündeki yeterliklerini daha iyi değerlendirebiliyor olmaları olabilir. Ancak yaş grupları arasındaki en yüksek değerlendirme olmasına rağmen bu ortalamanın da katılmıyorum seçeneğinde yer aldığı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu alanda en düşük ($\bar{x}=0,84$) değerlendirme 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bunun nedeni, bu grupta yer alan öğretmenlerin kimi zaman kendilerini denetleyen müfettişlerden daha deneyimli olmaları ve müfettişlerin öğreticilik rollerinden fazla beklentilerinin olmamasıdır biçiminde yorumlanabilir.

Yaş değişkenine ilişkin bulgulara grup genelinde bakılacak olursa, her bir grup en yüksek değerlendirmeyi yöneticilik alanı için yapmıştır. 21-30 ve 31-40 yaş grubundaki öğretmenlerin en düşük değerlendirmeyi rehberlik alanı için , 41-50 ve 51 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerinse en düşük değerlendirmeyi öğreticilik alanı için yaptıkları görülmektedir.

Araştırmada, yaş değişkenine göre öğretmenlerin müfettişlerin yeterlikleri konusundaki görüşlerinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı varyans analizi ile incelenmiş ve bununla ilgili bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7
Öğretmenlerin Yaş Gruplarına Göre İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

YETERLİK ALANLARI	VARYANSIN KAYNAĞI	KT	SD	KO	F	P
Yöneticilik	Gruplar arası	,586	3	,195	,384	,765
	Gruplar içi	59,459	118	,508		
	Toplam	60,045	121			
Liderlik	Gruplar arası	,630	3	,210	,287	,835
	Gruplar içi	86,332	118	,732		
	Toplam	86,962	121			
Rehberlik	Gruplar arası	2,711	3	,904	1,400	,246
	Gruplar içi	76,176	118	,646		
	Toplam	78,887	121			
Öğreticilik	Gruplar arası	1,547	3	,516	,730	,536
	Gruplar içi	83,354	118	,706		
	Toplam	84,902	121			

Tablo 7’de yer alan bulgulara göre, yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin, müfettişlerin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterliklerine ilişkin görüşlerine ait ortalama değerleri arasında bir farklılık olduğu ancak bu farklılığın hiçbir yeterlik alanında anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuca bakarak, öğretmenlerin müfettişlerin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik rollerine ilişkin yeterlikleri konusundaki görüşlerinin yaş değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

Altıncı Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın altıncı alt amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Cinsiyet Değişkenine Göre, Öğretmenlerin Müfettişlerin Yöneticilik, Liderlik, Rehberlik ve Öğreticilik Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Anlamlılık Düzeyleri

Yeterlik Alanı	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	s	t	p
Yöneticilik	Kadın	88	1,28	,74	-1,894	,062
	Erkek	34	1,52	,57		
Liderlik	Kadın	88	1,15	,82	-1,490	,142
	Erkek	34	1,41	,89		
Rehberlik	Kadın	88	1,13	,81	-1,132	,262
	Erkek	34	1,31	,79		
Öğreticilik	Kadın	88	1,09	,87	-,836	,406
	Erkek	34	1,22	,73		

Tablo 8’de de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama değerleri arasında cinsiyet değişkenine göre her yeterlik alanında farklılık olmasına karşın hiçbir yeterlik alanında bu farklılık anlamlı değildir. Kadın ve erkeklerin değerlendirmesi tüm yeterlik alanlarında benzer yönde gerçekleşmiş, en yüksek ve en düşük ortalama değerleri aynı yeterlik

alanlarına verilmiştir. Bunun nedeni, cinsiyetin müfettişlerin yeterlikleri konusundaki değerlendirmede ayırıcı bir özellik olmayışıdır. Bununla birlikte, aritmetik ortalama değerlerine bakılacak olursa, tüm yeterlik alanlarında erkeklerin değerlendirmeleri kadınlarınkinden biraz daha yüksektir. Bu durum eğitim sistemimizdeki müfettişlerin çok büyük bir çoğunluğunun erkek olmasından ve erkeklerin kendi hemcinsleri için daha olumlu bir değerlendirme yapıyor olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Yedinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın yedinci alt amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında bitirilen son eğitim kurumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaca yönelik olarak elde edilen bulgular Tablo 9 ve 10'da verilmiştir.

Tablo 9
Bitirilen Son Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin
Müfettişlerin Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Aritmetik
Ortalama ve Standart Sapmalar

Yeterlik Alanları	Öğretmenin Bitirdiği Son Eğitim Kurumu											
	Üniversite			İlköğretmen Okulu			Eğitim Ens. / Eğitim Y.O.			Diğer(Y L,Dok)		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss
Yöneticilik	52	1,34	,72	6	1,08	,90	59	1,39	,67	5	1,28	,79
Liderlik	52	1,22	,76	6	1,24	1,26	59	1,19	,83	5	1,60	1,42
Rehberlik	52	1,11	,79	6	1,00	1,07	59	1,23	,75	5	1,52	1,35
Öğreticilik	52	1,14	,84	6	1,13	1,18	59	1,13	,81	5	1,00	,84

Bitirilen son eğitim kurumu değişkenine göre elde edilen görüşler yeterlik alanları açısından incelenecek olursa, Tablo 9'da görüldüğü gibi yöneticilik

yeterlik alanında en yüksek ($\bar{x}=1,39$) değerlendirme Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler tarafından yapılmıştır. Gruplar arasında en yüksek değerlendirme olmasına karşın bu ortalamanın da olumlu olmadığı görülmektedir. Bu sonuçtan Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin, müfettişlerin yöneticilik yeterliğini diğer gruplara göre daha olumlu değerlendirdiği anlaşılmaktadır. Bu alanda en düşük ($\bar{x}= 1,08$) değerlendirme ise İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bunun nedeni, İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin bu alandaki gereksinimlerinin daha fazla olması olabilir.

Liderlik alanında en yüksek ($\bar{x}= 1,60$) değerlendirme diğer olarak belirtilen okullardan mezun öğretmenler tarafından yapılmıştır. Kararsızım aralığında yer alan bu değerlendirme araştırma genelindeki en yüksek değerlendirme olmakla birlikte olumu yönde olduğu söylenemez. Bu alanda en düşük değerlendirme ($\bar{x}= 1,19$) ise Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler tarafından yapılmıştır. Katılmıyorum aralığında yer alan bu değerlendirmeye göre, bu grupta yer alan öğretmenler müfettişleri liderlik açısından çok yetersiz bulmaktadır.

Rehberlik yeterlik alanında en yüksek ($\bar{x}= 1,52$) değerlendirme diğer olarak tanımlanan eğitim kurumlarından mezun öğretmenlere aittir. Bunun nedeni, çoğunluğunu Yüksek Lisans Mezunu öğretmenlerin oluşturduğu ve diğer olarak adlandırılan grubun rehberliğe çok gereksinim duymuyor olmaları bu nedenle müfettişleri bu alanda yeterli görüyor olmaları olabilir. Ancak, yine, bu değerlendirmenin de katılmıyorum aralığında yer alması müfettişlerin rehberlik rollerini yerine getirme düzeylerinin hiçbir grup tarafından yeterli bulunmadığını göstermektedir. Bu alanda en düşük ($\bar{x}= 1,00$) değerlendirme ise İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenler tarafından yapılmıştır. İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin aldıkları eğitimin diğer gruptaki öğretmenlerden daha kısa olması bu öğretmenlerin daha çok rehberliğe gereksinim duymalarına neden olabilir. Rehberlikle ilgili tüm gereksinimlerinin karşılanamıyor olması, İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenlerin, müfettişlerin bu alandaki yeterliklerini düşük değerlendirmelerine yol açmış olabilir.

Öğreticilik yeterlik alanına bakılacak olursa, katılmıyorum aralığında yer almakla birlikte en yüksek ($\bar{x}= 1,14$) değerlendirmenin üniversite mezunu öğretmenler tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu durum, üniversite mezunu öğretmenlerin bu alanda çok fazla eksikliklerinin olmaması ve müfettişlerin bu rolde kendilerine diğer gruptaki öğretmenlere göre daha yeterli olabildiği şeklinde yorumlanabilir. Öğreticilik alanında, en düşük ($\bar{x}= 1,00$) değerlendirme diğer olarak adlandırılan eğitim kurumları mezunu öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bunun nedeni, bu grupta yer alan öğretmenlerin öğreticilik konusundaki beklentilerinin yüksek olması olarak görülebilir.

Bitirilen son eğitim kurumu değişkenine ilişkin bulgulara grup genelinde bakılacak olursa üniversite mezunu öğretmenlerin en yüksek değerlendirmeyi yöneticilik, en düşük değerlendirmeyi rehberlik alanı için yaptıkları görülmektedir. İlköğretmen Okulu mezunu öğretmenler en yüksek değerlendirmeyi liderlik, en düşük değerlendirmeyi ise rehberlik alanı için yapmışlardır. Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlerin değerlendirmelerinde en yüksek puan yöneticilik, en düşük puan öğreticilik alanlarına verilmiştir. Diğer olarak adlandırılan eğitim kurumlarından mezun öğretmenlerin değerlendirmelerinde ise en yüksek puan liderlik, en düşük puan öğreticilik alanına verilmiştir.

Bitirilen son eğitim kurumu değişkenine ilişkin olarak, öğretmenlerin, müfettişlerin yeterlikleri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığının bulunması için yapılan varyans analizi Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10
Bitirilen Son Eğitim Kurumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin
Müfettişlerin Yeterlikleri İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi
Sonuçları

YETERLİK ALANLARI	VARYANSIN KAYNAĞI	KT	SD	KO	F	P
Yöneticilik	Gruplar arası	,547	3	,182	,358	,783
	Gruplar içi	59,498	118	,509		
	Toplam	60,045	121			
Liderlik	Gruplar arası	,767	3	,256	,350	,789
	Gruplar içi	86,194	118	,730		
	Toplam	86,962	121			
Rehberlik	Gruplar arası	1,183	3	,394	,599	,617
	Gruplar içi	77,703	118	,659		
	Toplam	78,887	121			
Öğreticilik	Gruplar arası	9,159E-02	3	3,053E-02	,042	,988
	Gruplar içi	84,810	118	,719		
	Toplam	84,902	121			

Tablo 10'daki bulgulara göre, bitirilen son eğitim kurumu değişkenine bağlı olarak, öğretmenlerin müfettişlerin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlikleri ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri arasında farklılık bulunmakla birlikte bu farklılık hiçbir yeterlik alanında anlamlı değildir. Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, müfettişlerin belirtilen alanlardaki yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinin bitirilen son eğitim kurumu değişkenine göre değişmediği söylenebilir.

Sekizinci Alt Amaca İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu araştırmanın sekizinci alt amacı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterliklerine ilişkin görüşleri arasında mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesidir. Bu amaca yönelik bulgular Tablo 11 ve Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 11

Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müfettişlerin Yeterlikleri Konusundaki Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Yeterlik Alanları	Öğretmenin Kıdem Aralığı								
	1-10 yıl			11-20 yıl			21 yıl ve üstü		
	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss	N	$\bar{X}$	ss
Yöneticilik	30	1,23	,56	35	1,48	,82	57	1,32	,69
Liderlik	30	1,15	,80	35	1,21	,83	57	1,26	,89
Rehberlik	30	,97	,75	35	1,24	,79	57	1,26	,83
Öğreticilik	30	,96	,92	35	1,27	,84	57	1,13	,78

Mesleki kıdem değişkenine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri yeterlik alanlarına göre incelendiğinde, yöneticilik alanında en yüksek ($\bar{x}=1.48$) değerlendirmenin 11-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler tarafından yapıldığı görülmektedir. Olumu bir değerlendirme olmamakla birlikte, diğer kıdem gruplarına göre en yüksek değerlendirmenin 11-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler tarafından yapılmış olmasının nedeni, bu kıdem aralığındaki öğretmenlerin mesleğe yeni başlayan öğretmenlere göre daha çok teftiş geçirmiş olmaları ve emekli olmak üzere olan öğretmenlere göre müfettişlerden bu yöndeki beklentilerinin daha çok olması olabilir. Aynı yeterlik alanında en düşük ($\bar{x}= 1.23$) değerlendirme 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bu durum, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin yeterli sayıda teftiş geçirmemiş ve bunun sonucunda müfettişlerin yöneticilik yeterliklerinden diğer kıdem aralığındaki öğretmenler kadar yararlanamamış olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Liderlik yeterlik alanında da tüm kıdem grupları katılmıyorum seçeneğinde yer alan olumsuz bir değerlendirme yapmışlardır. Bu alanda en yüksek ($\bar{x}= 1.26$) değerlendirmeyi 21 yıl ve üstü kıdem aralığındaki öğretmenler, en düşük ($\bar{x}= 1.15$) değerlendirmeyi ise 1-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler yapmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin

beklentilerinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerinkinden daha az, dolayısıyla bu beklentilerin karşılanma oranının daha yüksek olması rol oynamış olabilir. 1-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerin deneyimleriyle orantılı olarak daha az sayıda teftiş geçirmiş olmaları, bu alanda en düşük değerlendirmeyi yapmalarını açıklayabilir.

Rehberlik yeterlik alanına bakılacak olursa tüm kıdem gruplarının bu alanda da katılmıyorum aralığına denk gelen olumsuz bir değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Diğer bir deyişle, hiçbir kıdem grubu müfettişleri rehberlik alanında yeterli bulmamaktadır. Bu alanda en yüksek ($\bar{x}= 1,26$) değerlendirme 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler tarafından yapılmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip olan öğretmenler uzun bir mesleki deneyime sahip oldukları için rehberliğe çok fazla gereksinim duymuyor olmaları nedeniyle, bu yeterlik alanında müfettişleri diğer kıdem gruplarına göre daha olumlu değerlendirmiş olabilirler. Rehberlik alanındaki en düşük ($\bar{x}= 0,97$) değerlendirme ise 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenler tarafından yapılmıştır. Bunun nedeni, kıdemleri az olduğu için bu gruptaki öğretmenlerin çok az sayıda teftiş geçirmiş olmaları, ya da rehberliğe olan gereksinimlerinin diğer gruplardan çok daha fazla olması nedeniyle karşılanma oranının nisbeten az olması olabilir.

Öğreticilik yeterlik alanında en olumlu ($\bar{x}= 1,27$) değerlendirme 11-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler tarafından, en olumsuz ($\bar{x}=0,96$) değerlendirme ise 1-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler tarafından yapılmıştır. En yüksek değerlendirmenin 11-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler tarafından yapılmış olması bu gruptaki öğretmenlerin öğreticiliğe olan gereksinimlerinin henüz sona ermediğini düşünmeleri ve müfettişlerin bu rollerinden yararlanabilecek kadar teftiş geçirmiş olmaları olabilir. Ancak, alan içerisinde en yüksek olmasına karşın bu değerlendirmenin de yine olumlu yönde olmadığı görülmektedir. Öğreticilik yeterlik alanında en düşük değerlendirmeyi yapan grup mesleğe yeni başlayan ve bu nedenle müfettişlerin öğreticiliğinden yararlanmaya en çok gereksinim duyan 1-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenlerdir. Bu grubun bu alanda en düşük değerlendirmeyi yapmasının nedeni, mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bu role ilişkin olarak çok sayıda beklentilerinin olması ve müfettişlerin kısa süreli ve nadir gerçekleşen teftiş etkinliklerinde öğretmenlerin

bu beklentilerini karşılayamamaları, öğreticilik açısından öğretmenlere gerektiği gibi yardımcı olamamaları olabilir. Öğreticilik yeterlik alanı için farklı kıdem gruplarınca yapılan değerlendirmelerin hepsinin katılmıyorum aralığında yer alması hiçbir kıdem grubunun, müfettişleri bu rolde yeterli görmediklerini göstermektedir.

Kıdem değişkenine ilişkin olarak yapılan değerlendirmelere kıdem grupları genelinde bakılacak olursa, 1-10 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin en yüksek ($\bar{x}= 1.23$) değerlendirmeyi yöneticilik, en düşük ($\bar{x}= 0.96$) değerlendirmeyi öğreticilik alanında yaptıkları görülmektedir. 11-20 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler en yüksek ($\bar{x}= 1.48$) değerlendirmeyi yöneticilik, en düşük ($\bar{x}= 1.21$) değerlendirmeyi liderlik alanlarında yapmışlardır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin değerlendirmelerine bakıldığında en yüksek ($\bar{x}= 1.32$) değerlendirmenin yöneticilik, en düşük ($\bar{x}= 1.13$) değerlendirmenin öğreticilik alanında yapıldığı görülmektedir.

Kıdem değişkenine ilişkin olarak öğretmenlerin görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi için yapılan varyans analizi bulguları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Müfettişlerin Yeterlikleri İle İlgili Görüşlerine İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

YETERLİK ALANLARI	VARYANSIN KAYNAĞI	KT	SD	KO	F	P
Yöneticilik	Gruplar arası	1,101	2	,550	1,102	,336
	Gruplar içi	58,944	119	,500		
	Toplam	60,045	121			
Liderlik	Gruplar arası	,261	2	,131	,179	,836
	Gruplar içi	86,701	119	,729		
	Toplam	86,962	121			
Rehberlik	Gruplar arası	1,776	2	,888	1,370	,258
	Gruplar içi	77,111	119	,648		
	Toplam	78,887	121			
Öğreticilik	Gruplar arası	1,557	2	,778	1,111	,332
	Gruplar içi	83,345	119	,700		
	Toplam	84,902	121			

Tablo 12'de de görüldüğü gibi kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, müfettişlerin yeterlik düzeyleri ile ilgili görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri

arasında bir farklılık olduğu ancak bunun anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, müfettişlerin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlikleriyle ilgili görüşlerin mesleki kıdem değişkeni açısından değişiklik göstermediği söylenebilir.



BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlikleri konusundaki görüşlerinin bulunması amacıyla yapılan bu araştırmada şu sonuçlar bulunmuştur:

1. Öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik alanlarında yeterlik dereceleri konusundaki değerlendirmeleri katılmıyorum (0.80-1.59) aralığında bulunmuştur. Bu sonuca göre, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini söz konusu alanlarda yeterli bulmamaktadır.
2. Öğretmenler, müfettişlerin en çok yöneticilik alanında yeterlik sergilediklerini düşünmektedirler. Bunu sırasıyla liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlik alanlarını izlemektedir.
3. Yaş değişkenine ilişkin sonuçlara göre, öğretmenlerin, müfettişlerin söz konusu alanlardaki yeterlikleri konusundaki görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri arasında bir fark olduğu, ancak bunun anlamlı olmadığı belirlenmiştir.
4. Cinsiyet değişkenine ilişkin olarak yapılan değerlendirmelerde, tüm yeterlik alanlarında erkeklerin değerlendirmesinin kadınlarınkinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu değişkene göre, öğretmenlerin, müfettişlerin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlikleri konusundaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.
5. Bitirilen son eğitim kurumu değişkenine ilişkin verilere göre, yöneticilik alanında en yüksek değerlendirme Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenler tarafından, en düşük değerlendirme İlköğretmen okulu mezunu öğretmenler tarafından yapılmıştır. Liderlik alanında en yüksek değerlendirme diğer olarak belirtilen eğitim kurumlarından mezun öğretmenlere, en düşük değerlendirme ise Eğitim Enstitüsü ve Eğitim Yüksek Okulu mezunu öğretmenlere aittir. Rehberlik

alanında en yüksek değerlendirmeyi diğer olarak tanımlanan (Lisansüstü) eğitim kurumları mezunları, en düşük değerlendirmeyi İlköğretmen Okulu mezunları yapmıştır. Öğreticilik yeterlik alanına bakılacak olursa, en yüksek değerlendirmenin üniversite, en düşük değerlendirmenin diğer olarak adlandırılan eğitim kurumlarından mezun öğretmenler tarafından yapıldığı görülmektedir. Varyans analizi sonuçlarına göre, bu değişkene ilişkin olarak öğretmenlerin görüşlerinin aritmetik ortalama değerleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

6. Mesleki kıdem değişkenine ilişkin bulgular, tüm alanlarda en düşük değerlendirmenin 1-10 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler tarafından yapıldığını göstermektedir. Yöneticilik ve öğreticilik alanında en yüksek değerlendirme 11-20 yıl, liderlik ve rehberlikte en yüksek değerlendirme 21 yıl ve üstü kıdem aralığındaki öğretmenler tarafından yapılmıştır. Varyans analizi sonuçlarına göre, bu değişkene ilişkin görüşlerin aritmetik ortalama değerleri arasında bir fark bulunduğu ancak bunun anlamlı olmadığı anlaşılmıştır.

Öneriler

Bilgi çağı olarak adlandırılan 21. yüzyılda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimler yaşanmaktadır. Bu hızlı değişimin beraberinde getirdiği bir çok yeni duruma eğitim kurumları da her yönüyle kendilerini hazırlamak zorundadır. Kuşkusuz bunu gerçekleştirecek olanlar ise okullarda müdürler, milli eğitim düzeyinde müfettişler ve diğer üst düzey yöneticilerle birlikte eğitim işgörenleridir. Bu nedenle eğitim kurumlarına liderlik yapacak müfettişlerin kendilerini liderlik, rehberlik, etkili yöneticilik ve öğreticilik konusunda yetiştirme zorunluluğu vardır. Bu bağlamda araştırmanın sonucunda ortaya çıkan duruma göre aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. İlköğretim müfettişlerinin özellikle rehberlik ve öğreticilik alanlarındaki yeterliklerinin hizmet içi eğitimler yoluyla artırılmasına çalışılmalıdır.

2. İlköğretim müfettişlerinin eğitim gereksinimleri sürekli olarak izlenmeli ve yeni bulgular ışığında güncellenmelidir.
3. Öğretmenlerin müfettişlerden beklentileri tespit edilmeli ve bu yönde çalışmalar yapılmalıdır.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırmada öğretmenlerin, müfettişlerin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik rollerindeki yeterliklerine ilişkin görüşleri bulunmuştur. Bu konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacıların, müfettişlerin araştırma uzmanlığı ve sorgu hakimliği rollerindeki yeterliklerini de incelemesi önerilmektedir.
2. Bu araştırma gerek zaman kısıtlılığı gerek maliyet nedeniyle İstanbul ili Beşiktaş ilçesindeki ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesiyle sınırlı tutulmuştur. İstanbul'un diğer ilçelerini, ya da farklı illeri kapsayan bir çalışmanın yapılması önerilebilir.
3. Bu araştırmada, müfettiş yeterliklerine ilişkin olarak yalnızca öğretmenlerin görüşleri belirlenmiştir. Benzer konuda okul yöneticilerinin de görüşlerini ortaya koyan bir çalışmanın yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
4. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulgular, öğretmenlerin söz konusu alanlarda müfettişlerin yeterliklerini çok düşük bulduğunu göstermektedir. Bu sonucun çıkmasında rol oynayan etmenler araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Acheson, Keith A. and Meredith Damien Gall. **Techniques In The Clinical Supervision of Teachers- Preservice and Inservice Applications Fourth Edition.** John Wiley and Sons Inc. New York: 1997

Akış, Metin. 'İlkokul Öğretmenlerinin Çağdaş Denetmen Rollerine İlişkin Algı ve Beklentileri (İzmir İli Örneği).' Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi. 1999

Arabacı, İmam Bakır. 'İlköğretim Müfettişlerinin Teftiş İlkeleri Konusundaki Yeterlikleri'. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi. 1995

Atay, Kenan. 'İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri.' Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi. 1995.

Aydın, Mustafa. **Çağdaş Eğitim Denetimi.** İM Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş. Ankara: 1986

_____. **Eğitim Yönetimi.** Hatiboğlu Yayınevi. Ankara: 1998

Ayer, Fred C. and A.S. Barr. **The Organization of Supervision.** Appleton Press, NewYork: 1928

Başar, Hüseyin. **Eğitim Denetçisi.** Pegem Yayıncılık. Ankara: 2000

Başaran, İbrahim Ethem. **Türkiye Eğitim Sistemi.** Yargıcı Matbaası. Ankara: 1996

_____. **Eğitim Yönetimi.** Yargıcı Matbaası. Ankara: 1996

Bursalıoğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.** Pegem

Yayıncılık. Ankara: 1999

Caliguri, Joseph P. 'Hands-On Ezperience In Clinical Supervision,' **Creative Ideas for Teaching Evaluation**. Kluwer Academic Publishers. Boston: 1989

Cronbach, Lee J. '95 Theses For Reforming Viewpoints on Educational and human Services Program Evaluation'. **Evaluation Models**. Kluwer-Nijhoff Publishing: 1983

Doyle, Kenneth O. **Evaluating Teaching**. Lexington Books. Toronto: 1993

Ecevit, Halil. 'İlköğretim Müfettişlerinin, İlköğretim Okullarında Rehberlik ve İşbaşında Yetiştirme Etkinlikleri ve Gerçekleştirme Düzeyi (Ankara İli Örneği).' Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi. 1996

Ekleme, Yakup. 'İlköğretim Okulları Yöneticilerinin, Denetim İle İlgili Görevlerini Yerine Getirme Düzeyleri'. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi. 2001.

Elsbree, Williard, Harolds McNally and Richard Wynn. **Elementary School Administration and Supervision**. American Book Company. NewYork: 1967

Erdoğan, İrfan. **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. Sistem Yayıncılık. İstanbul: 2000

Getz, Hildy C. 'Assessment of Clinical Supervisor Competencies.' Journal of Counselling and Development: JCD, Volume: 77, Issue: 4. Alexandria: 1999

Gökyer, Necmi. 'İlköğretim Okulları II. Kademe Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları (İstanbul İli Örneği.)' Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi. 1997

Gümüşeli, Ali İlker. 'İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları.' Yayınlanmamış Araştırma, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi: 1996

Gürsel, Musa. **Okul Yönetimi**. Mikro Yayınları. Konya: 1997

Hopkins, W. Scott and Kenneth D. Moore. **Clinical Supervision- A Practical Guide To Student Teacher Supervision**. Brown and Benchmark Publishers. 1993

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Nobel yayın Dağıtım. Ankara: 1999

_____. **Araştırmalarda Rapor Hazırlama**. Nobel yayın Dağıtım. Ankara: 1998

Kaya, Yahya Kemal. **Eğitim Yönetimi- Kuram ve Türkiye'deki Uygulama**. Yedinci Baskı. Bilim Yayıncılık. Ankara: 1999

Koçel, Tamer. **İşletme Yöneticiliği**. Beta Yayınevi. İstanbul: 1999

MEB. Tebliğler Dergisi. Cilt: 63. Sayı: 2508, Ocak 2000.

Özbek, Oğuz. 'Öğretmenlerin Ders Teftiş Etkinliklerinde Müfettişlerden Beklentileri ve Bu Beklentilerin Müfettişlerce Gerçekleştirilme Düzeyleri (Niğde İli Örneği)'. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi. 1997

Pajak, Edward. 'Clinical Supervision and Psychological Functions: A New Direction for Theory and Practice.' *Journal of Curriculum and Supervision*. Volume: 17, Issue: 3. 2002

Peterson, Clara Hamilton. **A Century's Growth In Teacher Evaluation In The United States**. Vantage Press. NewYork: 1982

Peterson, Kenneth D. **A Comprehensive Guide to New Directions and Practices**. Corwin Press. California: 1995

Popham, W. James. **Educational Evaluation**. Prentice Hall: 1988

Rogers, Glyn and Linda Badham. **Evaluation In Schools**. Routledge Publishing. NewYork: 1992.

Rowley, B. James. 'Supporting New Teachers.' *Educational Leadership*. Volume: 56. Issue:8. 1999

Sergiovanni, Thomas J. and Robert J. Starratt. **Supervision- Human Perspectives Fourth Edition**. McGraw-Hill Publishing Company. NewYork: 1988.

Silva, Diane Yendol and Nancy Fitchman Dana. 'Collaborative Supervision in the Professional Development School.' *Journal of Curriculum and Supervision*. Volume:16. Number:4. Summer 2001

Sullivan, Suzan and Jeffrey Glanz. **Supervision That Improves Teaching- Strategies and Techniques**. Corwin Press Inc. California: 2000

Taymaz, Haydar. **Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**. Dördüncü Baskı. Takav Matbaası. Ankara: 1997

_____. **Okul Yönetimi**. Pegem Yayıncılık. Ankara: 2000

Tülü, Hacı. 'Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarını Algılama Düzeyleri'. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi. 1998.

Wanzare, Zachariah and Jose L da Costa. 'Supervision and Staff Development: Overview the Literature.' National Association of Secondary School Principals. Volume: 84. Issue: 618. NASSP Bulletin; Reston. 2000

Worthen, Blaine R. and James R. Sanders. **Educational Evaluation- Alternative Approaches and Practical Guidelines**. Longman: 1987

www.proquest.umi.com (2002)

www.ascd.org (2002)

EKLER

- EK: 1 YETERLİK ANKETİ
EK: 2 İZİN BELGELERİ
EK: 3 ANKETE İLİŞKİN GÜVENİRLİK TESTİ



EK: 1

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN YÖNETİCİLİK, LİDERLİK, REHBERLİK VE ÖĞRETİCİLİK YETERLİKLERİ KONUSUNDA VERİ TOPLAMA ANKETİ

Sayın Meslektaşım,

Bu anket ilköğretim müfettişlerinin yeterliliklerinin belirlenmesi amacıyla yönelik olarak yapılan bilimsel araştırmaya veri toplamak için hazırlanmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm anketi dolduracaklarla ilgili kişisel bilgileri, ikinci bölüm ise müfettişlerin yeterlik alanlarını ve bu alanlara ilişkin yeterliklerini kapsamaktadır.

Ankete vereceğiniz cevaplar araştırmacı tarafından bilgisayar yardımıyla gruplandırılarak açıklanacak ve araştırma amacı dışında hiçbir şekilde kullanılmayacaktır. Bu nedenle, ankete isim ya da kimlik belirten herhangi bir ibarenin yazılmasına gerek yoktur.

Anketi cevaplandırırken şu ana kadar geçirmiş olduğunuz teftişlerdeki müfettiş davranışlarını göz önünde bulundurarak, ilköğretim müfettişlerinin ankette yer alan her bir davranışı ne derece gösterdiğini karşılaştırınız. Anketi cevaplandırmanız için her sorunun karşısına *hiç katılmıyorum* (0), *katılmıyorum* (1), *kararsızım* (2), *çoğunlukla katılıyorum* (3) ve *her zaman katılıyorum* (4) olmak üzere derecelendirme ölçeği konulmuştur. Kararınızı ilgili madde karşısındaki derecelendirme ölçeği seçeneklerinden uygun olanının içine 'X' işareti koyarak belirtiniz.

Araştırmanın amacına ulaşması için anket maddelerinin tümünün eksiksiz bir biçimde cevaplandırılması büyük önem taşımaktadır.

Ayıracağınız değerli zaman için teşekkür ederim.

EK: 1 devamı

BÖLÜM I

Bu bölümde 4 madde bulunmaktadır. Durumunuza uyan yanıtların yanına (X) işareti koyunuz.

1. Yaşınız

- () 1. 21-30
() 2. 31-40
() 3. 41-50
() 4. 51 ve üstü

2. Cinsiyetiniz

- () 1. Kadın
() 2. Erkek

3. Bitirdiğiniz son eğitim kurumu:

- () 1. Üniversite
() 2. İlköğretmen Okulu
() 3. Eğitim Enstitüsü veya Eğitim Yüksekokulu
() 4. Diğer (Yazınız)

4. Mesleki kıdeminiz

- () 1. 1-10 yıl
() 2. 11-20 yıl
() 3. 21 yıl ve üstü

EK: 1 devamı

2. LİDERLİKLE İLGİLİ YETERLİKLER

Müfettişler,	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılmıyorum	Her zaman Katılmıyorum
	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
13. Öğretmenleri teşvik etmekte ve güçleri ölçüsünde sorumluluklar almaya yöneltmektedir.	()	()	()	()	()
14. Öğretmenlerce aranan bir eğitimci ve kaynak kişi davranışı göstermektedir.	()	()	()	()	()
15. Öğretmenlerle güvene dayanan bir ilişki kurmaktadır.	()	()	()	()	()
16. Herhangi bir yapısal düzenlemeyi önerirken değişmeye katılacak kişilerin hislerine karşılı duyarlılık göstermektedir.	()	()	()	()	()
17. Teftiş ilkeleri ve mevzuatı yönünden tutarlı bir görüş ve uygulamaya örnek olmaktadır.	()	()	()	()	()
18. Eğitim-öğretimde gelişmenin, doğrudan doğruya öğretmenlerin kendi kendilerini yetiştirmelerine bağlı olduğu inancını yaratmaktadır.	()	()	()	()	()
19. Kanun ve yönetmeliklere aykırı düşmeyen ve öğretmenlerce ileri sürülen eğitim-öğretim yeniliklerini kabullenmektedir.	()	()	()	()	()
20. Öğretmenlere yapılan haksızlıklarda öğretmenin haklarını koruyucu olmaktadır.	()	()	()	()	()
21. Okulda, öğretmen, yönetici ve diğer personel arasında güvene dayalı olumlu ilişkiler kurulmasında ve huzurlu çalışma ortamının oluşmasında yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
22. Yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak isteyen öğretmeni teşvik etmekte ve bu konuda işbirliği gerçekleştirmektedir.	()	()	()	()	()
23. Teftiş sonunda yapılan toplantılarda, yönetici, öğretmen ve diğer personelin okulun eğitim ve öğretim çalışmalarına ilişkin görüşlerini serbestçe belirtmelerine olanak vermektedir.	()	()	()	()	()

EK: 1 devamı

3. REHBERLİKLE İLGİLİ YETERLİKLER

Müfettişler,	Hic Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Her zaman Katılıyorum
	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
24. Okulun amaçlarının öğretmenler tarafından gerektiği şekilde anlaşılmasına yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
25. Uygulanan yöntem ve tekniklerin geliştirilmesinde öğretmene yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
26. Planlama tekniklerinin anlaşılmasında ve uygulanmasında öğretmene yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
27. Öğretmenlerin mesleki gelişmelerine katkıda bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
28. Eğitim alanındaki yeni buluşları personele ulaştırmak amacıyla rehberlikte bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
29. Öğrencilerin bireysel sorunlarını çözümlemede yardımcı olmak üzere rehberlik örgütünü kurma ve çalışmalarını öğretim programı ile bütünleştirmede yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
30. Öğretim programını hazırlayan örgüt ve elemanlara araştırma bulgularına ve yapılan uygulama sonuçlarına dayalı önerilerde bulunmaktadır.	()	()	()	()	()
31. Öğretmenlere, kendilerini gerçekleştirme ve daha iyi öğretim araç ve yöntemlerini kendi kendilerine bulmaları için yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
32. Öğrenci disiplini ile ilgili problemlerin çözümünde yönetici ve öğretmenlere rehberlik etmektedir.	()	()	()	()	()
33. Öğretmen ve öğrencilerin, öğretim etkinliklerini ve kendilerini değerlendirme alışkanlıkları kazanmalarında yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
34. Öğretmen ve yöneticilere öğrencileri daha iyi anlamaları için yardım etmektedir.	()	()	()	()	()
35. Değerlendirmeden sağlanan verilere dayalı olarak kaynak kullanımının uygunluğunu ve kapsamını artırmak için önerilerde bulunmaktadır.	()	()	()	()	()

EK: 1 devamı

36. Öğrenci başarısının objektif olarak ölçülmesini sağlamaktadır.	()	()	()	()	()
37. Öğrencilerin öğrenim güçlüklerini saptama ve başarılı olmaları için öğretimi geliştirme konusunda yardımcı olmaktadır.	()	()	()	()	()
38. Ana-babalarda ve çevrede öğretmenlere ve yöneticilere karşı anlayış ve takdir havası uyandırılmasına gereken önemi vermektedir.	()	()	()	()	()
39. Okulun çevre ile olan ilişkilerini ve çevredeki etkilerini inceleyip değerlendirmektedir.	()	()	()	()	()

4. ÖĞRETİCİLİKLE İLGİLİ YETERLİKLER

Müfettişler,	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Çoğunlukla Katılıyorum	Her zaman Katılıyorum
	(0)	(1)	(2)	(3)	(4)
40. Öğretmen ve diğer personelin yetiştirme eksikliklerini ve yeteneklerini belirlemekte,giderici ve geliştirici önlemler almaktadır.	()	()	()	()	()
41. Öğretmenleri eğitim ve öğretimle ilgili yazılar yazmaya teşvik etmektedir.	()	()	()	()	()
42. Öğretmenlerin işbaşında yetiştirmelerini sağlamak amacıyla mesleki toplantılar düzenlemektedir.	()	()	()	()	()
43. Bölgesindeki öğretmenlerin mesleki yetiştirmelerini sağlamak amacıyla toplantı yapmaktadır.	()	()	()	()	()
44. Örnek dersler vererek bir konunun en iyi şekilde nasıl işleneceğini göstermektedir.	()	()	()	()	()
45. Okulda olanaklar ölçüsünde öğretim personeli için hizmet içi eğitim sağlamaktadır.	()	()	()	()	()

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ **946**
KONU : Anket(Özlem KURNAZ)

16 Mayıs 02

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü

İLGİ : Valilik Makamının 15.05.2002 ve B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/938 sayılı Oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek lisans Programı öğrencilerinden Özlem KURNAZ'ın Beşiktaş ilçesi İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmen ve müdürlere "*İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlilikleri Konusunda Veri Toplama*" konusunda anket çalışmasını yapmak isteği İLGİ Valilik oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi , gereğinin 2001-2002 öğretim yılında İLGİ Valilik Oluru doğrultusunda İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını , işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


Nursel ALDABAK
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EKLER

Ek-1. İLGİ Olur

Ek-2. 6 sayfa anket

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 138
KONU : Anket(Özlem KURNAZ)

15 Mayıs 02

VALİLİK MAKAMINA

İLGİ : a) Millî Eğitim Bakanlığının 20.01.1988 ve Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliğinin 610.BHİŞ.123 sayılı emri.
b) İlköğretim Müfettişleri Başkanlığının 14.05.2002 tarih ve B.08.4.MEM.4.34.00.13.410/1976 sayılı yazısı.
c) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 29.04.2002 tarih ve 277 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek lisans Programı öğrencilerinden Özlem KURNAZ'ın Beşiktaş ilçesi İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmen ve müdürlere "İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlilikleri Konusunda Veri Toplama" konusunda anket çalışmasını yapmak isteği ile ilgili İLGİ(c) yazı ve ekleri Müfettişlerce incelenerek 2001-2002 öğretim yılında uygulanması şartıyla sakınca olmadığı İLGİ(b) yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, 2001-2002 öğretim yılında, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla İLGİ(a) Bakanlık Emri Esasları dahilinde anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALIBEY
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :
Ek-1. İLGİ(c) yazı ve ekleri
Ek-2. İLGİ(b) Müfettiş raporu

OLUK
15.5.2002
Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı

EK: 2 devamı

**YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

Yıldız Kampüsü, 80750 Yıldız/İstanbul

Tel:(1)260 81 03

Tel:(1)259 70 70

Fax:(212)2274471

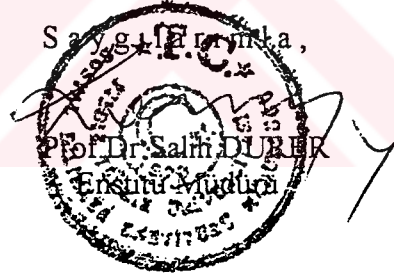


Tarih: 29.04.2002

Sayı:B.30.2.YIL.0. EI.00.00/277

İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü'ne,

Enstitümüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı "Eğitim Yönetimi ve Denetimi" Yüksek lisans Programı öğrencilerinden Özlem KURNAZ'ın tez çalışmasında kullanmak üzere, İstanbul İli Beşiktaş ilçesi sınırları içerisindeki İlköğretim Okullarında anket çalışması yapabilmesi konusunda izninizi rica ederim.



Ek: Anket Formu(6 sayfa)

EK: 3

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	N of Variables
SCALE	86,2292	1094,6059	33,0848	45

-

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
S1	84,8750	1057,0904	,5886	,9549
S2	84,2500	1043,4681	,7291	,9542
S3	84,5208	1049,1485	,6265	,9547
S4	84,1042	1053,8400	,6108	,9548
S5	83,7083	1079,5301	,0290	,9643
S6	83,8750	1055,0479	,5464	,9550
S7	84,1667	1061,9716	,4561	,9554
S8	83,7500	1051,0426	,6104	,9548
S9	84,4792	1054,2123	,5479	,9550
S10	84,1042	1062,1804	,4422	,9555
S11	84,1042	1049,1166	,7005	,9545
S12	84,1875	1059,0492	,5640	,9550
S13	84,3125	1037,3684	,7334	,9541
S14	84,6250	1039,0904	,7112	,9542
S15	84,7083	1041,2748	,7545	,9541
S16	84,4792	1039,7442	,7419	,9541
S17	83,8125	1041,2194	,2069	,9632
S18	83,8542	1057,1485	,5248	,9551
S19	84,2083	1065,2323	,4161	,9556
S20	84,8750	1038,2819	,7251	,9541
S21	84,5208	1041,2762	,7407	,9542
S22	84,1250	1040,7926	,6828	,9543
S23	84,2500	1043,3830	,6082	,9547
S24	84,1667	1033,4610	,7916	,9538
S25	84,1042	1048,9464	,6334	,9546
S26	83,8958	1037,3293	,7281	,9541
S27	84,2500	1040,4468	,7073	,9543
S28	84,0208	1060,9996	,4747	,9554
S29	84,5625	1055,8258	,5367	,9551
S30	84,1458	1048,8081	,6452	,9546
S31	84,4167	1032,2482	,7802	,9538
S32	84,4583	1053,7429	,5471	,9550
S33	84,4583	1042,5089	,7786	,9541
S34	84,4583	1039,0621	,7835	,9540
S35	84,1458	1041,1059	,7449	,9541
S36	84,3750	1034,9202	,7527	,9540
S37	84,5625	1039,0598	,7676	,9540

<: 3 devami

S38	84,5625	1041,3152	,7489	,9541
S39	84,4583	1046,3387	,6516	,9545
S40	84,4792	1050,6379	,6485	,9546
S41	84,7917	1049,7004	,6867	,9545

—

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

Item-total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Alpha if Item Deleted
S42	84,1042	1045,8400	,6661	,9545
S43	84,0417	1049,9557	,6305	,9547
S44	85,0000	1044,8085	,6395	,9546
S45	84,7292	1041,9889	,6918	,9543

Reliability Coefficients

N of Cases = 48,0 N of Items = 45

Alpha = ,9559