

T.C.
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI

EĞİTİM VE BAKANLIK MÜFETTİŞLERİNİN
TEFTİŞ UYGULAMALARINA İLİŞKİN
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hazırlayan
MEHMET ŞENER

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Metin ARSLAN

KIRIKKALE - 2011

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

Mehmet ŞENER tarafından hazırlanan “Eğitim ve Bakanlık Müfettişlerinin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” başlıklı tez jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak OYBİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ
Jüri Başkanı

Yrd. Doç. Dr. M. Metin ARSLAN
Üye
(Danışman)

Yrd. Doç. Dr. Ferudun SEZGİN
Üye

KİŞİSEL KABUL

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Eğitim ve Bakanlık Müfettişlerinin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmamı, ilmi ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazdığımı ve faydalandığım eserlerin kaynakçada gösterdiklerimden ibaret olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu şeref ve haysiyetimle doğrularım.

Mayıs 2011

Mehmet ŞENER

ÖN SÖZ

Eğitim denetimi, öğretimin ve öğrenimin yenilenmesinde ve gelişmesinde en önemli etkidir. Bu nedenle, yapılan her araştırmada denetim yeniden tanımlanmaya çalışılmakta ve denetimin, öğretim sürecinin merkezinde olması gerektiği defaatle vurgulanmaktadır. İyi icra edildiği takdirde denetim, şüphesiz, öğretmenlerin gelişiminin sağlanmasında, öğrencilerin öğreniminin desteklenmesinde ve dolayısı ile öğretim uygulamalarının geliştirilmesinde ana unsurdur. Ancak, eğitim denetimine yönelik alan çalışmalarında denetim sürecinin icrasına yönelik birçok yöntem ve yaklaşım ileri sürülmesine ve teorik olarak hangilerinin iyi ve uygulanabilir olduğunun bilinmesine rağmen denetim uygulamalarının çoğunlukla hedeflerine ulaşmadığı da bir gerçektir.

Bu araştırmada, Türkiye’de ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetim uygulamalarına ve bu uygulamaların belirlenen hedeflere ulaşma düzeylerine ilişkin olarak öğretmenlerin algı ve beklentileri belirlenmeye çalışılmış ve elde edilen veriler doğrultusunda mevcut denetim uygulamaları değerlendirilmeye alınmıştır.

Bu çalışmam esnasında her zaman yanımda olan eşime sevgi ve şükranlarımı sunar, anketleri uygulamamda bana zaman ayıran ve benden yardımlarını esirgemeyen meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Görüş ve önerilerini benden esirgemeyerek çalışmamda bana yardımcı olan Prof. Dr. İnyet AYDIN, Prof. Dr. Selahattin TURAN, Yrd. Doç. Dr. Sevinç PEKER, Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL, Yrd. Doç. Dr. Nuray TAŞTAN, Yrd. Doç. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Oktay AKBAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Ferudun SEZGİN’e teşekkür ederim.

Tez çalışmamın her aşamasında yol gösteren ve büyük emeği olan saygı değer hocam ve danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Metin ARSLAN’a destek ve yardımlarından ötürü sonsuz şükranlarımı sunar, teşekkür ederim.

ÖZET

Bu araştırma, 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Evrene ulaşmadaki güçlükler nedeni ile çalışma örneklem üzerinden yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan 320 öğretmen (ilköğretim:174, ortaöğretim:146) oluşturmuştur. Çalışmanın evreni ile uyumlu olması için örneklem dağılımı tabakalı örnekleme, tabakalar içerisindeki örneklem ise gelişigüzel örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak eğitim ve bakanlık müfettişlerinin denetim sürecine ilişkin görev analizleri yapılmış, bu alanda yapılmış diğer araştırmalar incelenmiş ve sonuç olarak öğretmenler ile ilgili demografik bilgilerin toplanmasını amaçlayan beş maddeden ve öğretmenlerin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklentilerini üç boyutta belirlemeye yönelik toplam 38 maddeden oluşan bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Gerçekleştirilen alan yazın taraması sonrası ve alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda boyutlar *Durum Saptama*, *Değerlendirme* ve *Geliştirme* olarak adlandırılmıştır.

Ölçeğin kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, hazırlanan veri toplama aracı alan uzmanı olarak iki profesör doktor ve beş yardımcı doçent doktorun görüş ve önerilerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Veri toplama aracında bulunan faktörlerin yapı geçerliğinin testi için faktör analizinden yararlanılmıştır. Algılar ve beklentiler için elde edilen veriler ayrı ayrı faktör analizine tabi tutulmuştur. Geçerlik analizleri sonucunda kalan 31 maddelik ölçeğin alt boyutlara göre iç tutarlılık anlamında güvenilirlik bilgisi veren Alfa testinde hem algılar hem de beklentiler için yüksek güvenilirlikler elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracından

bilgi sağlamak için aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, bağımsız örneklemeler için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Araştırma neticesinde, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yer alan maddelere göre algı düzeylerinin düşük, buna karşın beklenti düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Çağdaş denetim uygulamalarının en önemli unsurları olan iletişim, işbirliği ve paylaşım odaklı maddelerin düşük seviyede algılanması fakat bu maddelere yönelik beklentilerin yüksek seviyede olması dikkat çekmiştir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre denetimin durum saptama boyutuna ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin daha olumlu olduğu, buna karşın ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre denetimin değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı ve beklenti düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak öğretmenlerin algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve ödül durumlarının teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklenti düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Geçirdikleri teftiş sayılarının denetimin durum saptama boyutuna ilişkin algı ve durum saptama, değerlendirme, geliştirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerini etkilemediği ancak değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeylerini etkilediği görülmüştür.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre denetimin durum saptama, değerlendirme, geliştirme boyutlarına ilişkin algı ve durum saptama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Geliştirme boyutuna yönelik olarak ise kadın öğretmenlerin beklenti düzeyleri erkek öğretmenlerin beklenti düzeylerinden yüksek çıkmıştır. İstatistiksel olarak da öğretmenlerin cinsiyetlerinin denetimin durum saptama, değerlendirme, geliştirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerini etkilemediği ancak algı düzeylerini etkilediği görülmüştür.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdem durumlarının denetimin durum saptama, değerlendirme, geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeyleri ile durum saptama ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerini etkilemediği ancak değerlendirme boyutuna ilişkin beklenti düzeylerini etkilediği görülmüştür. Geçirdikleri

teftiş sayılarının denetimin durum saptama, değerlendirme, geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeylerini ve durum saptama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerini etkilemediği ancak geliştirme boyutuna ilişkin beklenti düzeylerini etkilediği görülmüştür. Teftiş süreci sonrası aldıkları ödül durumlarının, denetimin durum saptama ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeylerini ve durum saptama, değerlendirme, geliştirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerini etkilemediği ancak değerlendirme boyutuna ilişkin algı düzeylerini etkilediği görülmüştür.

Elde edilen veriler, okullarda gerçekleştirilen denetim uygulamalarının çağdaş standartları yansıtmadığını ve öğretmenler tarafından etkili, geliştirici, problem çözücü, stres ve gerilimi azaltıcı ve güven verici olarak algılanmadığını göstermiştir. Veriler, denetim sürecinin nihai amacı olan geliştirme boyutunun denetçiler tarafından göz ardı edildiğini, denetim uygulamaları esnasında öğretmenlerin denetçiler ile sağlıklı iletişim kuramadıklarını, denetçilerin denetim sürecinde iletişim ve işbirliğine dayalı faaliyetleri yeteri kadar gerçekleştirmediklerini, mevcut denetim uygulamalarının kalıplaşmış mekanik unsurları daha çok yansıttığını göstermiştir. Araştırma neticesinde, eğitim ve bakanlık müfettişlerinin sayılarının denetim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde icra edilebilmesi için çok yetersiz olduğu görülmüştür. Çalışma, denetim uygulamaları esnasında denetçilerin yol gösterici olmaktan öte otoriter ve azarlayıcı bir tavır sergilediklerini, denetçilerin denetimin rehberlik ve danışma gibi asıl amaçlarını yeterli biçimde gerçekleştiremediklerini göstermiştir. Çalışma ayrıca, öğretmenlerin, denetimi kendilerinin zayıf yönlerini bulmaya yönelik bir kontrol etkinliği olarak algıladıklarını göstermektedir.

Mevcut uygulamalarda öğretmenlerin ifade ettikleri bu aksaklıkların giderilmesi ve denetimin istenen standartlara ulaşması için denetçilerin çağdaş metot ve yaklaşımlardan haberdar olmaları ve kullanmaları konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nca çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulamaya konulması, denetim sürecinin bütün boyutları ile yeniden gözden geçirilmesi, denetim uygulamalarını mekaniklikten kurtarmak ve denetçi öğretmen arası iletişimin en üst seviyede gerçekleştirilebilmesi sağlamak için gerekli eğitim faaliyetlerinin bakanlıkça uygulamaya geçirilmesi, ifade edilen uzmanlık alanlarının geliştirilebilmesi için denetçilerin en az yüksek lisans eğitimi almalarının sağlanması, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları her an rehberlik ve danışma hizmeti alabilmeleri ve bu amaçla denetim faaliyetlerinin daha sık yapılabilmesi için eğitim ve özellikle bakanlık müfettişlerinin

sayısının arttırılması, denetçiler tarafından öğretmenlere sağlanan dönütün kalitesi için her branşta denetmen istihdam edilmesi, öğretmenlerin daha rahat bir biçimde rehberlik ve danışma hizmetlerinden yararlanabilmeleri için denetçilerin soruşturma ve rehberlik görevleri ile ilgili çeşitli çalışmaların ve düzenlemelerin gerçekleştirilmesi, öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin algılarını olumlu yönde değiştirmek için çeşitli seminerlerden geçirilmesi ve denetim sürecinde ödül sisteminin etkili biçimde kullanılmasının sağlanması ile ilgili önerilerde bulunulmuştur.

ABSTRACT

This research tries to define the teachers' perceptions and expectations about the supervisory practices carried out by the supervisors at public elementary schools and high schools located within Ankara Yenimahalle District Directorate of National Education. In the research survey model was used. The target population in the research comprised the teachers working in the public elementary and high schools located within Yenimahalle District Directorate of National Education in 2009-2010 school year. Due to the difficulties to reach the whole target, the research was carried out on the study sample. The study sample in the research comprised 320 teachers (elementary school:174, high school:146) working in the public elementary and high schools located within Yenimahalle District Directorate of National Education in 2009-2010 school year.

An inventory form developed by the researcher was used to collect the data. Through the process of developing data collection tool, first, the tasks of education and ministry supervisors were analyzed and other researches done in the area were examined. As a result, a scale consisting of five demographic questions and 38 items in three dimensions was developed. After the literature review and in accordance with the views and suggestions of field experts the dimensions were named as *Gathering Data*, *Evaluation* and *Development*.

In order to ensure the content validity of the scale, the data collection tool was presented two professors' and five assistant professor doctors' opinions and recommendations. Exploratory factor analysis was used to test the validity of the factors in the data collection tool. The data obtained from the perceptions and expectations were subjected to factor analysis separately. As a result of the analysis of dimensions in terms of internal consistency, high reliability was obtained from the Alpha test for both perceptions and expectations. Arithmetic mean, standard deviation, percentage, independent samples t-test and one way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the data gathered.

As a result, the research revealed that both elementary and high school teachers had low level of perception and high level of expectations according to the items in gathering data, evaluation and development dimensions of supervision. The research also demonstrated that the items based on collaboration, communication and sharing –

the most important elements of contemporary supervisory practices- had low level of perception but high level of expectation.

The study reported that elementary school teachers had a higher level of perception and expectation in gathering data dimension, but a lower level of perception and expectation in evaluation and development dimensions of supervision compared to high school teachers. The study revealed no significant difference between teachers' perception and expectation levels.

The research enlightened that the gender, the length of service and the amount of prize in respect to supervisory practices did not have an effect on elementary school teachers' perception and expectation levels. The number of the supervisory practices the teachers submitted did not have an effect on elementary school teachers' perception level about gathering data dimension and expectation level about gathering data, evaluation and development dimensions. However, the study indicated that the number of the supervisory practices the teachers submitted had an effect on elementary school teachers' perception level about evaluation and development dimensions of supervision.

The research indicated that the male teachers working at high schools had a higher level of perception about gathering data, evaluation, development dimensions and higher level of expectation about gathering data, evaluation dimensions. But in the development dimension, female teachers' expectation level was higher than male teachers' expectation level. It was also statistically seen that the gender of the teachers working at high schools had an effect on their perception level about gathering data, evaluation and development dimensions of supervision.

The study affirmed that the length of service had no effect on high school teachers' perception level about gathering data, evaluation, development and their expectation level about gathering data and development dimensions, but had an effect on expectation level about development dimension of supervision. The study also revealed that the number of the supervisory practices the teachers experienced had no effect on the high school teachers' perception level about gathering data, evaluation, development dimensions and their expectation level about gathering data and evaluation dimensions, but had an effect on expectation level about development dimension of supervision. The research also indicated that the amount of prize they took after the supervisory practices did not have an effect on high school teachers' perception level about gathering data and development dimensions and their expectation level about

gathering data, evaluation and development dimensions, but had an effect on their perception level about evaluation dimension of supervision.

The data obtained from the research has revealed that the supervisory practices carried out at elementary and high schools did not reflect the contemporary standards, were not effective, not improving or reassuring and did not give trust to the teachers and did not reduce tension and stress in the institution. The data indicated that the supervisors ignored the developmental tasks of supervision which are the ultimate goals of supervisory practices. The teachers emphasized that they could not communicate with the supervisors and the supervisors did not carry out the activities based on interaction and cooperation. The study revealed that the supervisory practices represented mostly the mechanical side of the supervision and the numbers of both education and ministry supervisors were far below the average to be able to perform the supervisory practices healthfully. The research affirmed that the supervisors preferred to be more authoritative and reproving rather than guiding and they could not fulfill the tasks of counseling and guidance which are the primary objective of supervisory practices. The study also enlightened that the current supervisory practices were seen by the teachers as the activities carried out to find out their weak sides.

To overcome these malfunctions in current supervisory practices and to take the supervisory practices to the required and desired standards, various in-service training activities should be implemented by the Ministry of Education and the supervision process should be discussed in details. To retrieve the supervisory practices from mechanical activities and to take the supervisor-teacher communication to the top level, necessary and appropriate training programs should be put into practice by the Ministry of Education. To be able to improve the supervisors' profession in the field they should be provided to obtain at least a master's degree. The number of the supervisors - especially the number of ministry supervisors- should be increased for the teachers to be able to take the guidance and counseling service whenever they need. In order to increase the quality of the feedback, supervisors should be employed in each branch. Various studies and arrangements should be done about the inquisition and guidance tasks of supervisors for the teachers to be able to benefit from guidance and counseling services in a more relaxed manner. The teachers should also be taken in various programs to be able to change their perceptions about supervision positively and the reward system should be used effectively in the process of supervision.

İÇİNDEKİLER

KİŞİSEL KABUL	I
ÖN SÖZ.....	II
ÖZET.....	III
ABSTRACT	VII
İÇİNDEKİLER.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XIII

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	7
1.3. Alt Problemler	7
1.4. Araştırmanın Amacı	8
1.5. Araştırmanın Önemi	8
1.6. Varsayımlar	11
1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar	11
1.8. Tanımlar	12

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Denetim Uygulamalarının Tarihi Gelişimi.....	13
2.2. Denetim Modellerinin Dönemlere Göre Sınıflandırılması.....	19
2.3. Çağdaş Eğitim Denetimi	21
2.4. Denetimin Etki Alanları ve Denetmen Yeterlikleri.....	23
2.5. Eğitim Denetçisinin Rol ve Görevleri	25

2.6. Eğitim Sisteminde Denetime Neden İhtiyaç Duyulur	30
2.7. Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Yapısı ve İşleyişi	32

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli.....	34
3.2. Evren ve Örneklem	34
3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	37
3.4. Geçerlik ve Güvenirlik.....	38
3.5. Verilerin Analizi.....	42

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

4.1. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müfettişlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeylerinin Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi.....	43
4.2. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müfettişlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeylerinin Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi.....	48
4.3. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müfettişlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeylerinin Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması	53
4.4. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müfettişlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeylerinin Cinsiyetlerine, Kıdemlerine, Geçirdikleri Teftiş Sayısına ve Ödül Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	57

4.5. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müfettişlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeylerinin Cinsiyetlerine, Kıdemlerine, Geçirdikleri Teftiş Sayısına ve Ödül Durumlarına Göre Karşılaştırılması.....	65
---	-----------

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar.....	74
5.2. Öneriler	77
KAYNAKÇA.....	80
EK 1. Denetim Envanteri.....	89
EK 2. Özgeçmiş	92

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı	36
Tablo 2. KMO İstatistiği ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları.....	39
Tablo 3. Algı ve Beklentilere İlişkin Faktör Yük Değerleri ve Faktörlerde Bulunan Maddeler.....	40
Tablo 4. Algı ve Beklenti Ölçeğine İlişkin Varyans Tablosu	41
Tablo 5. Algı ve Beklenti Ölçeğine İlişkin Alfa Katsayıları.....	41
Tablo 6. Durum Saptama Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	43
Tablo 7. Değerlendirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	45
Tablo 8. Geliştirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	46
Tablo 9. Durum Saptama Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	48
Tablo 10. Değerlendirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları.....	50
Tablo 11. Geliştirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	51
Tablo 12. Öğretmenlerin, Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeylerini Gösteren Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları	53
Tablo 13. Öğretmenlerin, Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeylerini Gösteren Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları	55
Tablo 14. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları	57

Tablo 15. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Bağımsız Örneklemeler İçin t-testi Sonuçları	58
Tablo 16. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdemleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	59
Tablo 17. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdemleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	60
Tablo 18. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Geçirdikleri Teftiş Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	61
Tablo 19. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Geçirdikleri Teftiş Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	62
Tablo 20. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Teftiş Sonrası Aldıkları Ödül Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	63
Tablo 21. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Teftiş Sonrası Aldıkları Ödül Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	64
Tablo 22. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Bağımsız örneklemeler İçin t-testi Sonuçları.....	65
Tablo 23. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Bağımsız örneklemeler İçin t-testi Sonuçları.....	67
Tablo 24. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdemleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	68

Tablo 25. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdemleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	69
Tablo 26. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Geçirdikleri Teftiş Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	70
Tablo 27. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Geçirdikleri Teftiş Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	71
Tablo 28. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Teftiş Sonrası Aldıkları Ödül Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	72
Tablo 29. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Teftiş Sonrası Aldıkları Ödül Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	73

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumunun anlaşılabilmesi için denetim ve eğitim denetimi kavramlarının alanyazın bilgilerine yer verilmiştir. Denetim kavramının anlaşılabilmesi için denetim ve eğitim denetiminin tanımları, çağdaş eğitim denetiminin amacı ve temel özellikleri üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde bilgi toplumu olarak nitelendirilen toplumların ihtiyaç duyduğu insan profili değişmiş, farklılaşmıştır. Bu toplumsal değişimle birlikte, bireysel gelişimi her bireyin özellikleri doğrultusunda en üst düzeyde gerçekleştirmeyi hedefleyen, değişim esnekliğiyle kendini yenileme gücünü gösterebilen, öğrenme ve öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sistemini oluşturma çabaları bütün toplumların gündeminde yer almaya başlamıştır. Eğitim alanındaki bu değişim ve gelişime paralel olarak, düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, yeni fikirlere açık, özgüven ve sorumluluk duygusuna sahip, demokratik değerleri benimsemiş, milli kültürü özümsemiş, farklı kültürleri yorumlayabilen ve kültürler arası öğrenmeye açık, bilgi toplumunun gerektirdiği vasıflara haiz bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Bu gelişmeler, eğitimin yönetim, denetim, program vb. bütün unsurlarının gözden geçirilmesi zorunluluğunu ortaya koymaktadır. Bunlardan eğitim denetimi diğer unsurların geliştirilmesi ve eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında en gerekli unsur olarak görülmektedir (Aydın, 2008: 3).

Her örgüt belli amaçları gerçekleştirmek için kurulur. Örgütün, amaçlarına ulaşabilmesi için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi şekilde kullanması gerekir. Amaçlarına ulaşma derecesi, bir bakıma, örgütün kaynakları kullanabilme derecesine bağlıdır. Bu nedenle, kurum çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bundan da önemlisi, ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ve sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması gerekmektedir.

Denetimin öncelikli hedefi, örgütün belirlenen amaçlarının gerçekleşme düzeyini tespit etmek ve örgütün amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen faaliyetlerin daha etkin hale gelmesini sağlayacak önlemleri almaktır (Aydın, 2000: 11). Bu nedenle, örgütün faaliyetlerinin, amaçları doğrultusunda sistemli bir şekilde takip edilmesi, incelenmesi ve örgütü oluşturan bütün öğelerin değerlendirilmesi gerekmektedir (Balcı ve Aydın, 2001: 88). Denetim, örgütün amaçlarına ulaşma düzeyini ve yapılmakta olan işlerin örgütün amaçlarına katkısını ortaya koyarak, eksik ve yanlışları düzeltici önlemler almak suretiyle örgütün daha etkili olması için vardır. Bu durum, denetimin örgütler için kaçınılmaz bir öneme sahip oluşunun temel bir göstergesidir (İlğan ve Kıranlı, 2007: 155).

Bir örgüt olarak eğitim sisteminin etkili ve istenir şekilde çalışması için gerekli alt sistemlerin oluşturulması ve bu alt sistemlerin birbirleri ile uyumluluğunun ve işlerliğinin sürekli bir biçimde değerlendirmeye tabi tutulması ve değişen çağdaş üretim tarz ve metotlarına cevap verecek şekilde zamanla yenilenmesi gerekmektedir. Eğitim sisteminin geliştirilmesi ve yenileştirilmesinde ilk olarak sistemin problemleri tarafları ile ilgili sağlıklı dönüt alınmasına ve öğretmenlere etkili bir rehberlik yapılmasını sağlayacak bir denetim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitim sisteminde dönüt, örgütlerin içerisinde yapılacak denetim ve değerlendirmeler ile sağlanabilmektedir (Başaran, 1996: 28).

Eğitimde denetim anlayışı, yönetime ilişkin yaklaşım ve kuramlara uygun bir değişim ve gelişim göstermiştir. Eğitimde ve özellikle okul sisteminde denetimin gerekliliğine ve önemine olan inanç bütün yazarlar tarafından vurgulanmış ve özellikle sınıf içindeki öğretimin denetimi kaçınılmaz görülmüştür.

Sergiovanni ve Starratt (2006: 64) eğitim denetimini “*bakış açılarını davranış ile ilişkilendiren, amaçları anlaşılır kılan, örgütsel girişimlere katkıda bulunan ve destekleyen, iletişimi koordine eden, öğretim programlarını geliştiren ve başarıyı değerlendiren öğretici liderlik*” şeklinde tanımlamaktadır.

Açık bir sistem olan eğitim sistemine müdahil bireylerin toplumsal ihtiyaçlara uygun, nitelikli bireyler hâlinde yetiştirilmesi sistemin öncelikli görevlerindedir. Eğitim sisteminde yetiştirilen bireylerin toplumsal amaçlara uygun olup olmadığını anlayabilmek, öğrenme ve öğretme sürecinin kontrol altında tutulmasıyla sağlanabilir. Yapılacak denetim etkinlikleri, sistemdeki aksaklıkları gidererek sistemin geliştirilmesini sağlamaya, eğitim ve öğretimin amaçlarına uygun yöntemi bulmaya

yardımcı olacaktır. Eğitim sistemleri içerisinde eğitim ve öğretim çalışmalarının önceden belirlenmiş olan amaçlarına uygun olarak yürütülmesini sağlayabilmeleri için denetim önemli bir unsurdur. Amaçların çalışanlar tarafından tam olarak anlaşılması, değişen çevre şartlarına göre geliştirilmesi, çalışanların iş birliği içerisinde, uyumlu, verimli bir şekilde görevlerini yapmaları denetim sayesinde mümkün olabilir. Dolayısıyla, eğitim sistemlerinin varlıklarını devam ettirebilmeleri için etkili denetimi gerçekleştirecek örgüt yapısına sahip olmaları ve bu yapının istikrarlı bir biçimde işlenmesini sağlamaları gereklidir (Süngü, 2005: 167).

Eğitim denetimi, eğitim amaçlarına ulaşmada son derecede önemli bir rol oynar. Mevcut durumu belirleme yanında, amaçlara en iyi şekilde ulaşabilmek için, nelerin yapılması gerektiği belirlenir ve öğretmenlerin mesleki gelişiminin nasıl sağlanacağına ilişkin kuramsal ve uygulamalı olarak işlev görür (Özmen ve Güngör, 2008: 137). Kosmoski (2000: 2) eğitim denetimini *“öğretimin gelişimini amaçlayan ve bu amaç doğrultusunda öğrencilerin öğrenimine katkıda bulunan bir liderlik süreci”* şeklinde açıklamaktadır. Taymaz (1984: 9) ders denetimini *“bir öğretim kurumunda, öğretmenin öğrenci ile karşı karşıya bulunduğu ve öğretim yaptığı sırada davranışlarının gözlenmesi, ders öncesi ve sonrası etkinliklerinin incelenmesi ve değerlendirilmesi için yapılan denetim”* olarak tanımlamıştır. Aydın’a (2005: 3) göre denetimi gerekli kılan birinci unsur örgütün güç kaybetmesini önlemektir. Eğitimde denetimin gerekliliğini vurgulayan bir diğer unsur da denetimin artık kontrol etmekten öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmesidir.

Eğitim sürecinde gerçekleştirilen uygulamaların verimliliğini tam olarak hesaplamak mümkün değildir. Bu nedenle ülkemizde eğitim sisteminde değerlendirme temel olarak denetim uygulamaları ile gerçekleştirilmektedir. Eğitimde denetimin amacı, eğitim ve öğretimin hedeflerine uygun değer ve eylemleri bulmak olmalıdır (Bursalıoğlu, 2005: 30).

Günümüz eğitim sistemlerinde çağdaş denetim, iş görenlerin sadece disiplin durumlarını değerlendiren bir bakış ve anlayıştan çok bunlarla birlikte yönetim ve eğitim alanında görev yapan her derecedeki yönetici ve öğretmenleri değişimlerden haberdar kılmak, onlara etkili bir kaynaklık hizmeti sunmak ve çağdaş rehberlik fonksiyonunu yerine getirmek şeklinde algılanmaktadır. Çağdaş eğitim denetimi, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla, okulun işleyişini, öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlemektir (Kasapçopur, 2007: 8). Okulun öğretme ve öğrenme

süreçlerini sürdürmeyi ve geliştirmeyi amaçlar. Çağdaş eğitimde denetim, öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili bir öğretim ve öğrenme ortam ve koşullarının hazırlanması işidir. Değerlendirmede kullanılan yöntemler de dâhil, öğretim ve öğrenme sürecinde rol oynayan etkenlerin tümü, söz konusu değerlendirmenin kapsamına girmektedir. Bu değerlendirmenin nihai amacı, eğitim sürecinin daha etkili kılınmasıdır. Çağdaş eğitim denetimi, bilimsel, amaçlı, düzenli, demokratik ve özendirici olmalıdır.

Bürokratik, engelleyici, yapılandırıcı, insan doğasına kötü bir bakışa sahip olan klasik denetim, paradigmanın hızla değiştiği günümüzde artık öğretmenlerin gelişimi için yetersiz görülmektedir (Sullivan ve Glanz, 2000: 212). Çünkü çağdaş denetim uygulamalarında giderek öğretmenlerin mesleki gelişimlerine odaklanan yeni bir anlayış hâkim olmaktadır (Taşdan, 2008: 69).

Çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almak olarak tanımlanmaktadır (Burgaz, 1995: 127). Çağdaş eğitim denetimi, teknik ve sosyal bir süreçtir. İnsan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılması ve geliştirilmesi amacıyla düzenlenir. Tanılama, değerlendirme ve geliştirme işlevlerini içerir. Denetçi, bir taraftan mevcut durumu tespit etmeye çalışırken, diğer yandan, eğitici personelin performansını değerlendiren, değişme ve gelişme yönünde liderlik yapan kişi durumundadır (Özmen ve Güngör, 2008: 138).

Tarihsel olarak bakıldığında, geleneksel eğitim denetimi yaklaşımlarının temel amacı, öğretmenin davranışını ve öğretim performansını değerlendirme olarak tanımlanabilir. Ancak bu tanımda öğrencilerin sunduğu çıktı kalitesini göz ardı edilmektedir (Ellet ve Tedlie, 2003: 21). Bunun bir sonucu olarak geleneksel denetim yaklaşımı içerisinde denetim, öğretmenin kontrolü ve yargılanması olarak görülmüştür. Bu durum, öğretmenin motivasyonunu ve örgüte duyduğu güveni olumsuz yönde etkilemekte, öğretmenin tükenmişlik düzeyini arttırmakta ve dolayısı ile denetim sürecine ön yargılı bakmalarına sebep olmaktadır.

Bugün eğitim denetimi gelişmiş birçok ülkede bile yakınılan bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenler tarafından denetçilerin çağdaş denetim yaklaşımları ile ilgili gelişmeleri takip etmedikleri düşünülmekte ve bundan dolayı değerlendiriciler ve denetmenler akademik ve pedagojik yeterliklerinde eksik görülmektedirler. Bunun

bir sonucu olarak değerlendirme ve denetim süreci gereksiz ve yarasız bulunmaktadır (Yalçınkaya, 2003: 160).

Eğitim sisteminin bir alt boyutu olan denetim, yönetimin konusu olan her alanda ve yönetimin bütün süreçlerinde, kendini etkili bir şekilde hissettiren ve varlığından asla vazgeçilemeyen çağdaş bir araç olarak ortaya çıkmaktadır (Sarı, 2005: 64). Denetim, örgütün paydaşlarının tümünün içerisinde görev ve sorumluluklarının olduğu karmaşık bir süreçtir. Eğitim sistemi içinde, okullarda görevli yönetici ve öğretmenler çeşitli sorunlar ile karşılaşabilmektedirler. Ayrıca, öğretim süreç ve tekniklerindeki gelişmeler, sosyal ve ekonomik gereksinimlerin değişmesi eğitimde yenilikleri zorunlu kılmaktadır. Bütün bu gereksinimlerin karşılanabilmesi için tüm yönetici, öğretmen, diğer personel ve müfettişlerin birlikte çalışması, işbirliği yapmaları ve birbirlerine yardım etmeleri zorunludur. Bu bakımdan, eğitimde sürekli bir gelişme ve ilerlemeyi sağlamak için denetim hizmetlerinin gerekliliğinin önemi artmaktadır (Taymaz, 2005: 5).

Denetim süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Denetim kavramının algılanması bu aşamaların bilinmesine bağlıdır. Bu aşamalar sırası ile durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme basamaklarıdır. Denetim uygulamalarından en üst düzeyde verimin elde edilebilmesi için bu basamaklar sırası ile gerçekleştirilmeli ve durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme sarmalının sürekliliği sağlanmalıdır (Başar, 2000: 9).

Denetim sistemini işleten kişi müfettiştir. Müfettişin sistem içerisindeki birincil görevi kurumun amaçlarına ulaşma düzeyinin saptanmasıdır. Bununla beraber, amaçlara dönük olmayan bireysel sapmaların tespit edilerek giderilmesi ile ilgili etkinlikleri yerine getirmektir. Değerlendirme, müfettişlerin en önemli görevlerinden bir diğeridir. Değerlendirme, öğretimin amaçlarına ne denli ulaşıldığını belirlemeye yönelik faaliyetleri içerir. Değerlendirme sonucunda belirlenen eksikliklerin tamamlanması, yanlışlıkların düzeltilmesi, plan ve amaçlardan sapmaların düzeltilmesi, daha iyi sonuçlar için önerilerde bulunulması değerlendirme boyutu içerisinde görülmektedir. Denetim sürecinin son aşaması geliştirme boyutudur. Geliştirme denetim sürecinin nihai amacıdır. Öğretmeni ve dolayısı ile süreci geliştirmeyi amaçlayan denetimsel davranış, amaçlı ve sistemli bir değerlendirmenin sonucuna dayalı bir geliştirme planının yapılmasını gerektirir. Sağlıklı bir denetim sürecinin icra edilebilmesi için bu boyutların sırası ile ve nitelikli bir biçimde gerçekleştirilmesi gerekir. Burada sorumluluk denetim sisteminin uygulanmasından sorumlu olan müfettişlere düşmektedir. Eğitim sisteminin

bu denli ağır bir sorumluluk yüklemiş olduğu müfettişlerin başarıya ulaşmaları ancak gerekli yeterliklere sahip olmaları ve tanımlanmış görevleri etkili bir biçimde yerine getirmeleri ile mümkün olacaktır (Sarı, 2005: 65).

Türk eğitim sisteminde denetim uygulamalarına bakıldığında, gerçekleştirilen denetim uygulamalarının insan merkezli ve güven esaslı olmayan, değişime kapalı ve salt mevzuat uygunluğunu esas alan, örgüte değer katmaktan uzak, sistem yerine ısrarla insanların kusurlarına ve hatalarına yoğunlaşan, geçmişe endeksli, merkeziyetçi, bürokratik ve hantal bir yapıya sahip, çoklu veri kaynağına dayalı performans değerlendirmesi yerine müfettiş kanaatini önceleyen, şekilci, kuralcı, rehberlikten ziyade soruşturma odaklı bir denetim kültürüne hâkim olduğu görülmektedir (Gönülaçar, 2010: 4). Türk eğitim sistemindeki denetim uygulaması büyük ölçüde, var olan yapıyı koruyucu, kurallara uygunluğu sağlayıcı, denetim-yönetim karşımı bir nitelik taşımaktadır, Kurallar, denetim görevini yürütenlere girişim özgürlüğü veya liderlik imkânı tanımamaktadır. Ayrıca deneticilerin bu yönde hazırlanmaları için gerekli önlem ve düzenlemelere de yeterince yer verilmemektedir (Aydın, 2008: 142). On Dördüncü Milli Eğitim Şura Kararlarında (1993) yönetim sistemlerinin en önemli alt sistemlerinden birisi olan denetimin tanımı farklı biçimlerde yapılmaktadır. Ancak bu tanımda görüş birliğine varılan husus, denetimin kontrolden çok eğitim-öğretim ve yönetim faaliyetlerinde öğretmene ve yöneticiye rehberlik ve yardım amacıyla yapılmasıdır. Bu görüş çerçevesinde, denetim görevinin sadece durum saptaması olmadığı ve denetimin niteliğinin sistemin geliştirilmesine, verimin nicelik ve nitelik açısından arttırılmasına katkı sağlayacak bir rehberlik ve mesleki yardım olduğudur.

Eğitim kurumlarında denetiminin etkili biçimde uygulamaya konulabilmesi için işlevsel bir denetim yapısına ihtiyaç vardır. İlgili alanyazın incelendiğinde eğitim sistemlerinde gerçekleştirilen eğitim denetimi uygulamalarına ilişkin yerli ve yabancı çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Yapılan bu araştırmalarda öğretmenlerin denetime yönelik ihtiyaçları ve denetimin onlara ne kazandırdığı (Zepeda ve Ponticell, 1998), okullarda gerçekleştirilen denetim uygulamalarının verim düzeyleri (Danielson ve McGreal, 2000), denetim uygulamalarının verimsizliğinin nedenleri (Marshall, 2005), denetimin öğrenci başarısı üzerine etkileri (Glanz, Shulman ve Sullivan, 2007), denetmenlerin denetim uygulamalarında çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ne derecede uydukları (Memişoğlu, 2001), denetmenlerinin denetim alt sisteminin yapısal sorunlarını algılama düzeyleri ile iş doyum düzeyleri (Kayıkçı, 2006), denetim

faaliyetlerinin taşra teşkilatında bulunan eğitim kurumlarında ne şekilde yürütüldüğü (Doğanay, 2006), okullarında gerçekleştirilen kurum denetiminde karşılaşılan sorunlar (Öztürk, 2009) tespit edilmeye çalışılmış ve sonuç olarak mevcut denetim sistemleri ve denetçiler tarafından gerçekleştirilen denetim sürecinin yetersizliği ile ilgili çeşitli tespitler ortaya konmuştur.

Gerçekleştirilen alanyazın taramasında Türkiye’de eğitim denetimi ve çağdaş denetim uygulamaları alanlarında yapılan araştırmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle, eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik olarak öğretmenlerin algı ve beklentilerinin belirlenmesi ve ortaya çıkan sonuçların değerlendirilmesi, araştırılması gereken bir problem durumu olarak görülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ilköğretim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklentileri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri ölçeğin alt boyutlarına göre nasıldır?

2. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri ölçeğin alt boyutlarına göre nasıldır?

3. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklenti düzeyleri arasında ölçeğin alt boyutlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

4. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, eğitim müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri cinsiyetlerine, kıdemlerine, geçirdikleri teftiş sayısına ve teftiş sonrası aldıkları ödül durumuna göre farklılık göstermekte midir?

5. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri cinsiyetlerine, kıdemlerine,

geçirdikleri teftiş sayısına ve teftiş sonrası aldıkları ödül durumuna göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik olarak öğretmenlerin algı ve beklentileri karşılaştırılacak ve bu karşılaştırma sonucunda elde edilecek veriler ile bakanlık ve eğitim müfettişlerinin eğitim kurumlarında gerçekleştirdikleri denetim uygulamaları değerlendirilecektir.

Bu amaçla ilk olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri ölçeğin alt boyutlarına göre belirlenecek ve öğretmenlerin, müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklenti düzeyleri arasında ölçeğin alt boyutlarına göre bir farklılık olup olmadığı test edilecektir. Ayrıca, eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin olarak öğretmenlerin algı ve beklenti düzeyleri örnekleme yönelik bazı demografik bilgilere göre test edilecek ve sonuç olarak günümüz eğitim sisteminde gerçekleştirilen denetimin, fonksiyonlarını ne derece yerine getirdiği değerlendirilecektir.

Bu araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, bu konuda ileride yapılacak araştırmalara ışık tutacağı ve araştırmanın yapılacağı kuruma, araştırmanın amacı doğrultusunda bir bilgilendirme ve dönüt sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Önemi

Çağımızda hızla değişen bilim ve teknoloji, birey ve toplumun sosyal ve ekonomik yaşantısını büyük ölçüde etkilemekte, kurumların yapı ve işleyişlerini değişikliğe zorlamaktadır. Bu değişen ve gelişen ortamda, sistemlerin dengeleri bozulmakta, yeni durumlara uyum sağlayabilmek için kontrol ve denetim alt sistemlerinin işlevlerine her zamankinden çok gereksinim duyulmaktadır. Bu bağlamda, denetimin örgütlerde karşılaşılan disipline yönelik inceleme, soruşturma ve rapor etme yönündeki algılanması giderek ikinci planda kalmış ve eğitimin daha nitelikli, verimli ve etkin olması hususunda öğretmenlerin birçok yönden yardım ve rehberliğe ihtiyaçları olduğu düşüncesi öne çıkmıştır. Bu gelişmeler, eğitim denetçisinin yeterliklerinin değerlendirilmesini gündeme taşımıştır.

Eğitim denetimi, öğretmenlerin mesleki gelişiminin teşvik edilmesi, eğitimin amaçlarının yeniden belirlenmesi, ğretim araç ve yöntemlerinin geliştirilmesinin teşvik edilmesi ve eğitimin değerlendirilmesinin geliştirilmesi gibi eylemleri içerir. Denetim programı ve etkinliklerinin amaçlı olması zorunludur ancak yeterli görülmemektedir.

Denetim, eğitimin amaçlarına hizmet eden, amaçlı bir etkinliktir. Bu amaçların tanınması, bilinmesi, denetimin etkililiğini arttırır. Bu nedenle, Türkiye’de eğitimin amaçlarının gerçekleşmesinin ve eğitim örgütlerinin etkililiğinin sağlanmasının denetimin amaçlarının gerçekleşmesi ve bu amaçların gerçekleşmesine katkı sağlayacak denetim ilkelerine uyulmasıyla gerçekleşeceği söylenebilir (Gökçe, 1994: 78).

Çağdaş denetimin özü etkileşimdir. İnsanlara arası iletişim sürecinin niteliği bu etkileşimin gücüne bağlıdır. Bu nedenle öğretme ve öğrenme ortamında etkili bir etkileşim için gerekli, uygun koşulların hazırlanmasına önem verilir. Böyle bir iletişim sisteminin kurulması ve bu konuda gerekli becerilerin ilgililere kazandırılması için planlı bir çabanın gösterilmesi denetimsel bir görev olarak düşünölmektedir.

Denetim yolu ile öğretmenlerin gereksinim duydukları mesleki bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmeleri için gerekli olanaklar sağlanarak, mesleklerini daha etkili bir şekilde icra etmeleri sağlanacaktır (Demirtaş, 2010: 47). Ancak, denetimin hizmet içi eğitim aracı olarak işlevsellik kazanabilmesi için bazı şartlar gereklidir. Okul gelişimini amaçlayan denetim değişmeyi kolaylaştırabilmeli, öğretmenlere ve okul çalışanlarına gelişim fırsatları sunmalıdır. Bu gelişimin sağlanabilmesi için Yee-Wan (2001) şu önerilerde bulunmuştur:

- Denetim, okulun ve öğretmenlerin yeterliklerinin, performansının sadece anlık bir değerlendirmesi şeklinde uygulanmamalıdır.
- Denetimde uyulacak esaslar ğretmenlerinde onayının alınması ve katılımlarının sağlanması amacıyla tartışılmalıdır.
- Denetmenler kendilerini öğretmenlerin yerine koymalı, karşılıklı güven ve saygıya dayalı bir ilişki tesis edilmelidir.
- Tüm denetim süreci, okul ve öğretmenlerin kabul edeceği şekilde ve onları geliştirme doğrultusunda tasarlanmalı ve uygulanmalıdır.
- Tavsiyeler sadece kâğıt üzerinde kalmamalı, tartışılmalı ve uygulanmalıdır.

Tüm sistemlerde olduğu gibi eğitim sisteminin de devamı ve gelişmesi için gerekli olan denetim, kendisinden beklenen fonksiyonları yerine getirdiği ölçüde etkilidir. Bir örgüt olarak eğitim kurumlarındaki gelişimin devamı için icra edilen denetimin fonksiyonlarının gerçekleştirilme düzeyi, bu kurumlarda gerçekleştirilen faaliyetlerinin bütün safhalarında yer alan öğretmenlerin görüşleri ışığında belirlenebilir. Bu amaçla ulusal olarak bazı araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Gündüz (2008), Milli Eğitim Bakanlığı teftiş sistemini ele aldığı çalışmasında, bazı Avrupa Birliği ülkeleriyle karşılaştırıldığında Türkiye'deki Milli Eğitim Bakanlığı teftiş sisteminde daha ne tür yenilenmelerin yapılması gerektiğinin ortaya çıkartılmasını amaçlamıştır. Araştırmada müfettişlerin işe alınması ve yetiştirilmesinde, teftiş sisteminin yapısında, müfettişlerin çalışma koşullarında, sorumluluk alanlarında, eğitim politikasındaki rolünde, pozisyonunda, denetleme sürecinde ve müfettişlere verilen hizmet içi eğitimde çeşitli yönlerde yenilenmeye ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Demir'in (2009) gerçekleştirdiği çalışmada ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerince sürdürülen teftiş görevlerini ne derece yerine getirebildiklerini tespit etmek, öğretmenlerin bu hizmetlerden ne kadar yararlanabildiklerini belirlemek, bu konuda ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesi hususunda öneriler sunmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, müfettişlerin denetim uygulamaları, tutumları ve yeterliklerine ilişkin öğretmen algılarının oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Şarlak'ın (2009) gerçekleştirdiği çalışmada ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin, bakanlık denetmenlerince yapılan denetimin fonksiyonlarını yerine getirme düzeylerine ilişkin algı ve beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma neticesinde öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin beklentilerinin denetçiler tarafından yeterince karşılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Oktar'ın (2010), Türkiye'de uygulanan eğitim denetimi sisteminin ele alındığı çalışmasında eğitim denetimi alanında yapılan araştırmalar incelenmiş ve Milli Eğitim Bakanlığı denetim hizmetleri yasal dayanaklara göre değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şöyledir:

- Milli Eğitim Bakanlığı denetim hizmetleri çağdaş anlayışı yansıtmamaktadır.
- Denetim sisteminin yapısından, denetmenlerin sayısal ve niteliksel yetersizliklerinden kaynaklanan önemli sorunlar vardır.

- Denetmenler, mesleki gelişme konusunda öğretmenlere rehberlik yapamamaktadırlar.
- Denetmen yeterlilikleri konusunda, öğretmen, yönetici ve denetmenler arasında önemli algı farklılıkları bulunmaktadır.

Ortaya çıkan bu değerlendirmeler ve görüşler ışığında denetim sisteminin de kendini yenilemesi, aksaklıklarını gidermesi ve geliştirmesi zorunludur. Bu nedenle bu araştırma, eğitim kurumlarında yapılan denetim faaliyetlerinin fonksiyonlarını ne derecede gerçekleştirdiğinin, denetçilerin geliştirilmesi gereken yanlarının neler olduğunun, denetçilerin ve öğretmen denetçi ilişkisinin geliştirilmesi için yapılabilecek yetiştirme programlarının tespiti için önemli görülmektedir. Yapılan bu çalışmanın Türk eğitim sisteminde eğitim denetimi konusunda yapılacak diğer çalışmalara katkı sağlayacağı bakımından da özgün ve önemli olduğu düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

Bu araştırma, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının denetiminden sorumlu eğitim ve bakanlık müfettişlerinin okullarda gerçekleştirdikleri denetim uygulamalarının öğretmenlerin denetim sistemine ilişkin algılarını ve beklentilerini etkilediği varsayımına dayanmaktadır. Araştırmanın başka bir varsayımı ise, öğretmenlerin görüşlerine başvurularak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında icra edilen denetimin gerçekleştirilme düzeyine ilişkin bir çıkarımda bulunulabileceği yönündedir.

1.7. Kapsam ve Sınırlılıklar

Araştırmada, öğretmenlerin, eğitim ve bakanlık müfettişlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirdikleri denetim uygulamalarına ilişkin algıları var olan durumu, beklentileri ise olmasını istedikleri ve bekledikleri durumu temsil etmektedir. Yani, öğretmenlerin algılarının var olan durumu ve beklentilerinin olması gereken durumu temsil edebileceği kabul edilmektedir. Bu nedenle, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen denetim uygulamalarına ilişkin öğretmen algı ve beklentilerinde tek yönlü bir bakış açısı ve yanlılık olabileceği düşünülmektedir.

1.8. Tanımlar

Araştırmayla ilgili olarak, “denetim”, “geleneksel eğitim denetimi”, “çağdaş eğitim denetimi” “eğitim müfettişi” ve “bakanlık müfettişi” gibi bazı kavramlara ilişkin tanımlar aşağıda verilmiştir

Denetim (Teftiş): Örgütsel amaçların gerçekleşme derecesinin saptanması, değerlendirilmesi, düzeltilmesi ve geliştirilmesi etkinliklerinden oluşan çembersel bir süreçtir (Gökçe, 1994: 73). Örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Şarlak, 2009: 54).

Geleneksel Eğitim Denetimi: Öğretmenin sadece davranışlarının ve öğretme performansının değerlendirildiği, rehberliğin amaçlanmadığı bürokratik denetim yaklaşımı. Bürokratik, engelleyici, yapılandırıcı, insan doğasına kötü bir bakışa sahip olan klasik denetim (Sullivan ve Glanz, 2000: 212).

Çağdaş Eğitim Denetimi: Çağdaş eğitim denetimi, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla, okulun işleyişini, öğretme sürecini doğrudan etkileyecek biçimde düzenlemektir (Kasapçopur, 2007: 8). Öğretmeyi ve öğrenmeyi etkileyen etkenlerin tümünün değerlendirilmesi ve daha etkili öğretme ve öğrenme ortam ve koşullarının hazırlanması amacıyla yöneltme, rehberlik etme ve öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğretimsel davranışlarını geliştirme sürecidir (Sullivan ve Glanz, 2004: 4).

Eğitim Müfettişi: İl ve ilçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve orta öğretim kurumlarının rehberlik ve denetimi ile bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin branşlara ilişkin inceleme ve soruşturmaları hariç olmak üzere, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının rehberlik, işbaşında yetiştirme, teftiş, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerinde bulunan, İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulmuş Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları bünyesinde bulunan ve çalışma şekilleri Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi ile belirlenen eğitim denetçileridir.

Bakanlık Müfettişi: Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütündeki Teftiş Kurulu Başkanlığı'na bağlı olarak Bakanın adına Milli Eğitim ve ilgili kurum ve kuruluşlarda araştırma, inceleme, soruşturma, denetim (daha çok ortaöğretim kurumlarında), rehberlik ve işbaşında yetiştirme çalışmalarında bulunan ve çalışma şekilleri Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü ile belirlenen bakanlık denetçileridir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, araştırmanın kavramsal çerçevesine, temel kavram ve terimlerin açıklanmasına ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu amaçla, öncelikle denetim uygulamalarının tarihi gelişimine ilişkin genel bir giriş yapılmış, ardından alanyazın taramasına bağlı olarak ilgili araştırmalara değinilmiştir.

2.1. Denetim Uygulamalarının Tarihi Gelişimi

Denetim, ortaçağ Latin kaynaklarında “*bir metindeki hataları arama, bulma ve düzeltme*” olarak tanımlanmıştır. Sonraki dönemlerde ise denetim “*genel yönetim, kontrol, gözlem, komuta etme*” ile eşdeğer görülmüştür. Geleneksel ve bürokratik denetim evresinde denetmenlerin metodu stresli ve katı kontrollü bir süreç içerisinde kurumun teftiş edilmesi olarak nitelendirilmiştir.

Denetim konusunun irdelendiği ilk kitabın yazarı olan Payne, 1875 yılında kaleme aldığı eserinde, öğretmenlerin sınıf içerisindeki iş performansından “*sorumlu tutulması*” gerektiğini ve denetçinin bir uzman olarak sınıf içerisindeki uyum ve performansı “*garantiye alması*” gerektiğini vurgulamıştır (Sullivan ve Glanz, 2004: 6). Denetimin, kontrol amacı ile gerçekleştirilmesi bürokratik okul ve eğitim sisteminin olağan bir sonucudur. Bürokratik denetim modeli idari, kontrol odaklı ve cezalandırıcıdır. Bürokratik denetim modelinde denetçiler, denetim sürecini, hedeflenen standartların formüle edildiği ve bu standartların denetlenenler tarafından sağlanıp sağlanmadığının kontrol edildiği bir süreç olarak görmüşlerdir.

1900’lü yıllarda, teknoloji alanında gerçekleşen hızlı değişimlerin de etkisiyle yönetim sistemi içerisinde bürokratik anlayıştan farklılaşan görüşler ortaya çıkmıştır. 1911’de Frederic Winslow Taylor “*Bilimsel Yönetimin Prensipleri*” adlı kitabında ilk defa yeterlik ve verimlilik terimlerini kullanmış ve yönetimin amacının çalışanların verimliliğini arttırmak olduğunu vurgulamıştır. 1913’de Franklin Bobbitt, bilimsel denetim metotlarının sınırlarını çizmek amacı ile Taylor’un fikirlerini eğitim alanında uygulamaya çalışmıştır. Ancak sonuç olarak, denetimin bilimsel metotları, okul bürokrasisi içerisinde kontrol odaklı bir sistem olarak ortaya çıkmıştır (Sullivan ve

Glanz, 2004: 13). Bilimsel denetim modelinde denetçiler, araştırmalardan çıkarılan ve öğretmenler için önceden tanımlanmış olan, öğretimin belirlenmiş ilkelerinin yerine getirilme durumuna bakmaktadırlar. Öğretmenin performansı, önceden belirlenmiş olan bu ilkelere uygunluğun yargılanması sonucu kararlaştırılır. Bu inançtaki denetçiye göre öğretim bir sanat değil bir bilimdir (Aydın, 2005: 17). Bilimsel yönetim hareketinin öncüleri örgütün yapısından çok, yapılan işlerin incelenmesini ön plana almışlardır ve verimliliği her unsurun üzerinde tutmuşlardır (Bursalıoğlu, 2005: 15). Bu nedenle denetimde bilimsel yönetim hareketi tartışma konusu olmuş ve öğretmenler tarafından eleştirilmiştir.

1923’de James Hasic, Bobbitt’in analogisinin tümüyle yanlış olduğunu savunmuş ve Bobbitt’in fikirlerine alternatif olarak demokratik denetim kavramını ortaya çıkartmıştır. Hasic, demokratik denetimi, “*öğretmenlerin, müfredat uzmanlarının ve denetçilerin işbirliği ile öğretimi geliştirme çalışmaları*” olarak tanımlamıştır. Hasic, denetçinin eğitim sistemi içerisindeki rolünü ise, “*sadece işin standartlara uygun olup olmadığına bakmak veya sadece talimatlar vermek değil daha çok bir eğitim uzmanı olarak danışmanlık yapmak*” şeklinde tanımlamıştır (Glanz, 1997: 6).

1940’lı yıllarda otokratik denetim uygulamaları sorgulanmaya ve bilimsel yöntemler rağbet görmeye başlamıştır. Denetim, bilimsel ve profesyonel bir temele oturtulmaya çalışılmıştır. Bu alanda önemli çalışmalara imza atan Barr 1931 yılında yaptığı bir çalışmada denetçinin ihtiyacı olan unsurları şu şekilde özetlemiştir (Sullivan ve Glanz, 2004: 17):

Denetçi, eğitim durumunu değerlendirme yetisine sahip olmalı ve sahip olduğu uzmanlık becerisi ile işin verimsizliğinin sebeplerini tespit edebilmelidir. Veri toplama tekniklerini kullanabilmeli ve öğretmenlerin öğretmeyi nasıl öğrenebileceklerini bilmelidir. Değerlendirme yetisine sahip olmalı ve hem öğrenciye hem de öğretmene öğretim konusunda eğitilmiş olmalıdır.

Barr’a göre denetçi, okulun mevcut durumunu belirlemek amacı ile ölçek araştırmaları yapmalı ve ardından amaçları formüle etmeli ve son olarak verimsiz işin nedenlerini testler, puanlamalar, ölçekler ve gözlem teknikleri kullanarak ortaya çıkartabilmelidir ve bilimin tüm metotları denetim sürecinde uygulanmalıdır (Sullivan ve Glanz, 2004: 17). Barr’ın görüşlerinin de etkisi ile 1950’lere kadar denetimin temel tekniği olarak gözlem ve gözlem kartları kullanılmıştır. Sınıf içerisindeki davranışlar ve

uygulamalar gözlem tekniği ile hiçbir eleştiri ve yorum yapılmadan denetçi tarafından formlara kaydedilmiştir. 1950'lerin sonlarına doğru bilimsel denetim metodu sosyal verimlilikten uzak görülmüş ve denetimde bilim ve demokrasinin yeterince bir araya getirilemediği vurgulanmıştır.

Demokratik ve bilimsel denetim modelleri 1950'lerin sonlarına kadar rağbet görmüştür. 1960'larda demokratik denetim, denetimsel liderlik olarak tanımlanmış ve 1960'ların ortalarına varıldığında bürokratik ve bilimsel denetim uygulamalarını daha hümanist yapma çabası ile insan kaynakları denetimi yeni bir anlayış olarak ortaya çıkmıştır. İnsan kaynakları modeli, sonraki dönemlerde insan ilişkileri modeli olarak adlandırılmıştır. Sergiovanni ve Starratt (1988: 46) insan kaynakları denetim modelinin temel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Denetim, sürece dâhil olan insanları yani öğretmenleri merkeze almalıdır.
- Denetim, denetçi ve öğretmen arasında kurulan iletişimsel bir süreç olduğu kadar okul ve eğitim geleneklerinden de etkilenen bir süreçtir.
- Denetim, sadece örgütsel dinamikler göz önüne alınarak gerçekleştirilmelidir.

1970'lerde Silberman'ın "*Sınıfta Kriz*" adlı çalışması ile eğitimciler eğitim denetimi konusuna çok daha ciddi yaklaşmışlardır. Silberman'ın çalışması bürokratik denetim anlayışının çöküşüne buna karşın denetimsel liderlik anlayışının rağbet görmesine neden olmuştur. Aynı yıllarda Harris denetimsel liderliği fikirleştirmiş ve denetimde liderliğin sağlanabilmesi için çalışmalarında özellikle şu beş unsurun önemine vurgu yapmıştır (Sullivan ve Glanz, 2004: 18):

- Kabul edilebilir hedeflerin geliştirilmesi
- Denetimde işbirlikçi ve demokratik yöntemlerin kullanılması
- Sınıf öğretiminin geliştirilmesi
- Eğitimsel problemler ile ilgili araştırmaların teşvik edilmesi
- Mesleki liderliğin desteklenmesi

Sonraki dönemlerde Harris'in fikirleştirdiği denetimsel liderlik, öğretimsel liderlik olarak adlandırılmıştır. 1970'lerin ortalarına gelindiğinde denetçilerin rolleri daha tam olarak tanımlanabilmiş değildir. Bu belirsizlik ve karmaşa içerisinde, geleneksel ve bürokratik eğitim ve denetim uygulamalarının oluşturduğu olumsuz

havanın da etkisi ile klinik denetim anlayışı ortaya çıkmıştır. Klinik denetim anlayışı, öğretmen ve denetçi arasında oluşturulacak yapısal bir işbirliği ile öğretimin geliştirilebileceğini vurgulamıştır. Klinik denetim anlayışını geleneksel denetim metotlarından ayıran ana unsur denetimde hata avcılığı yerine, yapılacak gözlem öncesi ve gözlem sonrası görüşmeler ile işbirlikçi bir denetim şekli sunmasıdır. Klinik denetim ile ilgili çalışmalarda bulunan Pajak (2000: 21) klinik denetimi “*kendi performanslarını değerlendirebilen, diğerlerinden destek alabilen, değişime açık, kendini yönetebilen ve mesleki gelişiminden sorumlu öğretmenlerin yetiştirilmesinin bir aracı*” olarak görmüştür. Cogan (1973: 13) klinik denetimi “*mesleki becerilerin gelişimini sağlamak amacı ile uygulayıcı bir uzman ile karşılıklı değişim*” şeklinde tanımlamıştır. Burton ve Launer (2003: 69) ise klinik denetimi “*öğretmenin sınıf içi öğretim uygulamalarının öğretmen ve denetçi işbirliği ile biçimlendirilmiş bir öğrenme şeklinde geliştirilmesi*” şeklinde tanımlamışlardır. Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1993: 12) klinik denetimin özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Klinik denetim bir öğretimi geliştirme modelidir.
- Öğretim sürecinin kasıtlı ve bilinçli bir şekilde değerlendirilmesidir.
- Amaç odaklıdır. Okulun ihtiyaçları ile okul çalışanlarının ihtiyaçlarını bir araya getirir.
- Öğretmen ve denetçi arasında profesyonel bir ilişki kurmayı amaçlar.
- Yüksek seviyede karşılıklı güven gerektirir. Denetim süreci içerisinde anlayış, destek ve katılıma azami önem verir.
- Devamlı değişen yöntemlere ayak uyduracak şekilde esnek ve aynı zamanda sistematiktir.
- Denetçinin öğretimi ve öğrenimi değerlendirme yetisine sahip olmasını ve insan ilişkilerinde uzman olmasını gerektirir.
- Denetçilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim dâhil devamlı bir eğitim sürecine dâhil olmalarını gerektirir.

Ders kitapları yazarları ve uzmanlar tarafından ciddi biçimde savunulmasına rağmen klinik denetim anlayışı okullarda yeteri kadar rağbet görmemiştir. 1970’lerin sonuna kadar demokratik denetim metotlarının bazı unsurlarının geliştirilerek kullanılması gerektiği hatta bürokratik denetim anlayışının bazı yanlarının da denetim sürecine katılması gerektiği savunulmuştur. 1980’lere kadar öğretimsel liderlik ve

denetimde demokratik uygulamalar, öğretimin geliştirilmesi ve dolayısı ile öğrencilerin daha iyi öğrenmeleri için öngörülen ve hedeflenen ana unsurlar olmuştur.

Sonraki dönemlerde ortaya çıkan ve modern bir denetim yaklaşımı olan öğretimsel denetim, öğretmenlerin gelişme, problem çözme ve iletişim kapasitelerini arttırmayı amaçlamıştır. Klinik denetim anlayışının fikir babalarından olan Cogan (1973: 35) öğretmenlerin aynı zamanda etkin öğrenenler olduklarını ve gelişimleri hususunda inisiyatif kullanabilmeleri gerektiğini, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden sorumlu olmaları gerektiğini ve kendi performanslarını değerlendirebilmeleri, başkalarından yardım alabilmeleri ve gelişimleri konusunda kendileri hakkında karar verebilmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır. Öğretimsel denetim, bir uzmanın yardımı ile öğretmenin sınıf uygulamalarını kendisinin değerlendirmesi ve üzerinde düşünmesini sağlayan gelişimsel ve farklılaştırılmış denetim modellerinin tersine biçimlendirici (formative) bir süreçtir. Öğretimsel denetim üzerine çalışmalar yapan uzmanlar, öğretmenlerin, denetçiler ve diğer öğretmenler rehberliğinde kendi uygulamalarını değerlendirmelerinin önemine değinmişlerdir. Bu şekilde, öğretmenlerin öğrenimleri çok daha kişiselleştirilmiş ve dolayısı ile çok daha kalıcı olacaktır (Zepeda, 2007: 29).

1980'li yıllarda denetim uygulamaları ile ilgili farklı düşünceler seslendirilmiş ve yeni denetim yaklaşımları ortaya çıkmıştır. 1981'de Glickman öğretim kabiliyetlerinin çeşitli seviyelerinin belirlendiği gelişimsel denetim modelini oluşturmuştur. Gelişimsel denetim yaklaşımına göre denetçi, öğretmenin bilişsel, kavramsal, ahlaki, benlik, farkındalık ve mesleki ilgi alanlarında gelişimsel düzeyini analiz etmek ve bu gelişim düzeyine uygun bir denetim davranışı sergilemekle sorumludur (Aydın, 2005: 47). Gelişimsel denetim modeli, öğretmenin bireysel özellikleri ile denetçinin temel değer ve yönelmelerinin odağa alındığı destekleyici bir süreçtir. Denetimin etkinliği, denetçinin yönelimleri ile öğretmenin bireysel özelliklerinin ne denli iyi eşleştiği ile belirlenir. Glickman'a (1981) göre öğretmenin bireysel özellikleri öğretmenin soyut düşünme yetisinin ortaya çıkarttığı sonuçlardır.

1984'te Glatthorn ve Kosmoski denetçi ve öğretmen işbirliğini temel alan ve denetim sürecinin güdüleyici ve rehberlik sağlayıcı taraflarını vurgulayan işbirlikçi denetim modelini oluşturmuştur. İşbirlikçi denetimin temelinde öğretimin geliştirilmesi vardır. İşbirlikçi denetim modeli, eğitimde, deneyimli bir öğretmenin daha az deneyime sahip olan başka bir öğretmene yardım ve destekte bulunduğu mentorluk, iki veya daha fazla öğretmenin uzmanlıklarını ve uygulamalarını paylaştıkları koçluk ve aynı zümrede

bulunan öğretmenlerin birbirlerini denetleme sorumluluklarını aldıkları destek grupları gibi farklı yöntemler ile kullanılmıştır.

90'lı yıllarda denetim konsepti değişmeye başlamıştır. Standartlar odaklı eğitim reformu eğitim ve öğretimi, eğitim programlarını ve öğretmen eğitimini etkilediği gibi denetim yaklaşımlarını da etkilemiştir. Standartlar odaklı eğitim hareketinin etkisiyle denetim, ulusal olarak belirlenen standartların denetlenmesi olarak tanımlanmış ve sonuç olarak okul yöneticilerinin, karşılanacak standartlar konusunda çok daha sorumlu olmasına sebep olmuştur. Özellikle Amerika Birleşik Devletleri'nde Geride Hiçbir Çocuk Kalmaması hareketi ile standartlar odaklı eğitim desteklenmiştir. 2000'li yıllarda standartlar odaklı denetim modeli klinik denetim modeli ile beraber kullanılmaya başlanmıştır (Sullivan ve Glanz, 2004: 24).

Sonraki yıllarda Glatthorn (1997) farklılaştırılmış denetim kavramını kurgulamış ve farklılaştırılmış denetimi “*alacakları denetim ve değerlendirme hizmetleri ile ilgili olarak öğretmenlere seçenekler sunan bir denetim anlayışı*” şeklinde tanımlamıştır. Glatthorn'un farklılaştırılmış denetim modeli öğretme işinin bir uzmanlık alanı olduğunu vurgulamakta ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve ihtiyaç duydukları desteği almaları konusunda seçimde bulunma hakkına sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir. Glatthorn'a (1997: 18) göre etkili okullar, çalışanların eşit oranda yetki sahibi olmalarını, karşılıklı yardımı ve güveni destekleyen okullardır. Öğretmen ve denetçi arasında kurulacak olan eşit oranda yetkisel bir ilişki olmadan, amaçlanan gelişmenin sağlanması mümkün görülmemektedir. Farklılaştırılmış denetim ancak işbirliği ve karşılıklı yardımlaşma ile eşit oranda yetkisel bir ilişki ağının kurulduğu ortamlarda etkin bir şekilde kullanılabilir. Farklılaştırılmış denetim, denetmenlerin, her bir öğretmenin sınıf uygulamalarını gözlemlemek yerine yardım ve desteğe en çok ihtiyaç duyan öğretmenler üzerinde odaklanmalarına olanak tanımaktadır (Zepeda, 2007: 32).

Eisner 1998 yılında “*bakmaktan ve gözlemekten çok görme*”nin önemini vurgulandığı sanatsal bir denetim anlayışı eğitimde de uygulanabileceğini dile getirmiştir. Eisner'e göre sınıf içerisindeki yaşam ve öğretim uygulamaları farklı ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Bundan dolayı bilimsel yöntem tek başına, öğretmenin sınıf içerisindeki öğretimsel performansını ve başarısını değerlendirmekte yetersiz kalmaktadır. Öğretimsel davranışların tahmin edilebilmesi ve kontrol edilmesi imkânsızdır. Sanatsal denetim anlayışı ile sınıf atmosferi daha anlaşılır hale gelecektir.

Çağdaş denetim yaklaşımları, sınıf içi etkinliklerin geliştirilerek, etkililik düzeyinin en üst düzeye çıkarılması üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenin sınıf içinde gerçekleştirdiği öğretim süreci, bazı yönleri ile sanatsal bir etkinlik olarak görülmektedir. Sanatsal denetim yaklaşımı, denetmenin sınıfta meydana gelen önemli ayrıntıları değerlendirebilmedeki bilgi, algı, anlayış ve duyarlılığı ile gözlemlediklerini öğretmene açıklamadaki yeterliğine dayanan bir yaklaşım olarak tanımlanmaktadır (Pajak, 2000: 100). Sanatsal denetim yaklaşımı, öğretmenlerin değerlendirilmesinde, denetmenlerin sahip olduğu anlayış, duyarlılık ve kazanılmış bilgilere güvenmektedir. Sanatsal denetim yaklaşımında, denetçi, öğrencinin davranışı üzerine odaklanmalıdır. Sınıfın doğal şekline müdahale edilmemelidir. Denetmenler tarafından gözlem sırasında kaydedilen verilerin ayrıntılı bir analizini yapmalıdır (Yılmaz, 2004: 296).

2.2. Denetim Modellerinin Dönemlere Göre Sınıflandırılması

Glanz (1997: 3) denetimi, tarihi süreci içerisinde, modern öncesi dönem, modern dönem ve post modern dönem olarak üç evreye ayırmaktadır. Modern öncesi dönemde denetim “*genel yönetim, kontrol ve gözetim*” olarak tanımlanmaktadır. Glanz (1997: 4) modern öncesi dönemi “*demokratik olmayan, otokratik bir sisteme sahip, denetçinin eğitim sistemi içerisinde bütün ağırlığını hissettirdiği, öğretmenin sınıf içi uygulamalardan bütünü ile sorumlu tutulduğu, denetçinin sınıf içerisinde yaptığı birkaç dakikalık gözlem ile sınıf içerisindeki yeterliliği ve uyumu gözettiği ve tastik ettiği, teknik ve bilimsel bilgidен uzak, öğretmenlerin yeterli ve yetersiz olarak ikiye ayrıldığı yargılayıcı bir evre*” olarak tanımlamaktadır. Modern öncesi dönemde kullanılan metotlar Frederic Taylor’un bilimsel yönetim kuramının denetim uygulamalarındaki yansımalarıdır.

Bürokratik denetim modelleri yeterliliği her şeyin üzerinde görmüş ve dolayısı ile çok eleştirilmiştir. 1920’lerde modern öncesi dönemi karakterize eden geleneksel denetim modelleri etkinliğini yitirmiş ve denetim modern çağına girmiştir. John Dewey’in demokratik ve bilimsel düşünme teorilerinden ve James Hosic’in demokratik denetim fikirlerinden etkilenen denetçiler, denetim sürecinde bilimsel ve işbirlikçi problem çözme metotlarını eğitim denetiminde de uygulamaya başlamışlardır. Demokratik denetim, öğretmenlerin, müfredat uzmanlarının ve denetçilerin el ele vererek eğitimin ve öğretimin kalitesinin arttırılması işi olarak görülmeye başlanmıştır. Denetim, denetçi ve öğretmenin işbirliği ile gerçekleştirilen bir süreç olarak önem

kazanmıştır. Öğretmen artık büyük bir makinenin küçük bir dişlisi değil bir iş ortağı olarak görülmüş ve bu dönemde denetim “*öğretici liderlik*” kavramı ile beraber kullanılmıştır.

Post modern dönem, insan ilişkileri bağlamında modern dönemden bir adım daha ileri gitmiş ve denetim uygulamalarında denetçi ve öğretmen arasında kurulacak iletişimsel bir bağın geliştirdiği diyalogik denetim modellerini ortaya çıkartmıştır. Bu dönemde, denetim uygulamalarında denetçi ve denetlenenler arasında kurulacak iletişimsel eşitliğin ve gözlem ile birlikte veri toplamak amacı ile öğretmenler ile girilecek diyalogların önemi vurgulanmıştır.

Glanz (1997: 11) modern ve post modern dönemlerde gerçekleştirilen denetim uygulamalarını Uygulamalı Bilim Yaklaşımı, Yorumlayıcı Uygulamalı Yaklaşım ve Eleştirel Özgürlükçü Yaklaşım olarak üç evreye ayırmaktadır.

Uygulamalı Bilim Yaklaşımı ampirik (deneysel) ve analitik (çözümlemeci) bilimlere dayanır ve denetim sürecinin ağırlıklı olarak teknik yönünü irdeler. Bu yaklaşım, denetçileri birer uzman olarak görür. Uygulamalı bilim yaklaşımı yönetsel, idari ve davranışsal kontrolü içerir. Denetim sürecinde denetçi sınıf içerisinde yaptığı çok sayıda gözlem ile problemleri teşhis eder ve bu problemlere yönelik çözüm önerilerinde bulunur. Öğretmenlerden bu çözüm önerilerini uygulamaya geçirmeleri beklenir. Öneriler genel olarak sınıf yönetimi ve belirli öğretim stratejileri gibi teknik durumlar ile ilgilidir. Bu teşhis ve tanı modeli yönetsel ve değerlendirci model olarak da adlandırılır. Uygulamalı bilim yaklaşımı teknik bir yaklaşımdır. Örgüt yapısı içerisinde hiyerarşik bir yapıyı irdeler ve denetimin modern döneminin özelliklerini taşır.

Yorumlayıcı Uygulamalı Yaklaşım birey merkezli bir denetim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda eğitimsel problemlere kalıplaşmış çözümler sunmanın uygun olmadığı vurgulanmıştır çünkü eğitim sürecinde karşılaşılan bu problemler ortama, zamana ve şartlara göre değişen karmaşık yapılara sahiptir. Bu yaklaşımda denetçi bir tanı koyucu değil bir rehber, bir yardımcı ve bir problem ortağıdır. İleri düzeyde gerçekleştirilen iletişim ve karşılıklı anlayış temeline oturtulmuş bir yaklaşımdır. Yorumlayıcı Uygulamalı Yaklaşım, istişari ve işbirlikçi denetim yaklaşımı olarak da adlandırılır. Klinik denetim bu yaklaşımın özelliklerini taşımaktadır.

Eleştirel Özgürlükçü Yaklaşım, denetçi ve öğretmen arasında kurulacak iletişimin ötesinde öğretmenlerin, çalıştıkları kurumun sosyal, kültürel ve politik

yapısının da farkında olmalarının önemini vurgulamaktadır. Özgürlükçü denetçiler öğretmenleri risk almaları konusunda desteklemektedirler.

Bu üç yaklaşım hem modern hem de post modern olarak nitelendirilmektedir ve çağdaş denetim uygulamalarının ana unsurlarını belirlemektedir. Ovando'ya göre modern ve post modern dönemler birbirlerini dışlamamakta, aksine birbirlerini tamamlamaktadır (Ovando, 2000: 77).

2.3. Çağdaş Eğitim Denetimi

Denetim uygulamalarının tarihi gelişimi incelendiğinde modern ve post modern dönemler içerisinde sınıflandırılan uygulamalı bilim yaklaşımı, yorumlayıcı uygulamalı yaklaşım ve eleştirel özgürlükçü yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen denetim uygulamalarının çağdaş denetimin esaslarını belirlediği görülür. Çağdaş denetim yaklaşımlarında en belirgin durum, geleneksel denetim uygulamalarının aksine insan kaynaklarına verilen önemdir. İnsan kaynaklarının geliştirilmesi ve en etkin biçimde kullanılması çağdaş denetim yaklaşımlarında temel noktayı oluşturmaktadır (Aydın, 2008: 15). Çağdaş eğitim denetiminde amaç eğitim ve öğretim sürecini ve öğrenme ortamını bir bütün olarak geliştirmektir. Aydın'a (2008) göre çağdaş eğitim denetimi bilimsel, güdüleyici, hem çözümleyici hem de birleştirici ve hem geçmişe hem de geleceğe yöneliktir. Bailey (2006: 9) çağdaş eğitim denetiminin temel özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Çağdaş eğitim denetimi; sadece öğretmenlerin değil, eğitim ve öğretim örgütünü etkileyen tüm paydaşlara yönelik ilgi ve rehberlik ile öğretim ve öğrenimi geliştirmeyi amaçlayan teknik bir süreçtir.
- Çağdaş eğitim denetimi; denetim sürecinde merkezde olan öğretmenlerin fikirlerine saygıyı temel alan bir danışma sürecidir.
- Çağdaş eğitim denetimi; denetçiler ve öğretmenler arasında eğitim ve öğretim problemlerinin masaya yatırıldığı ve bu problemlere çözümler arandığı işbirlikçi bir süreçtir.
- Çağdaş eğitim denetimi; eğitim ve öğretim örgütlerinin gelişimine yönelik araştırma ve çalışmaları destekleyen akademik bir süreçtir.

- Çağdaş eğitim denetimi; denetçilerin, öğretmenlerin çabalarını öğretimin amaçlarına uygun bir biçimde koordine edebilme yeteneğine sahip olmalarını gerektiren bir liderlik sürecidir.
- Çağdaş eğitim denetimi; denetçilerin öğretmenlere bireysel olarak değer verdikleri ve dolayısı ile öğretmenler ve denetçiler arasında güveni pekiştirici insan odaklı bir süreçtir.

Zepeda ve Ponticell'in (1998) gerçekleştirdikleri çalışmada ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerden yaşamış oldukları en iyi ve en kötü denetim uygulamaları ile ilgili algılarını yazarak anlatmaları istenmiştir. En iyi denetim uygulamaları kategorisi içinde yer alan ve çağdaş denetim uygulamalarının özellikleri olarak nitelendirilebilecek öğretmen algıları şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğretmenin yeteneklerinin göz önünde bulundurulup, yaptığı işe değer verilmesi,
- Denetmenin, öğretmenin özgüvenini arttırmak için övgü ve takdirde bulunması,
- Öğretmene rehberlik yapılıp, destek olunması,
- Öğretmenin bir alan uzmanı olarak görülmesi,
- Öğretmene kendi gelişim ve değişim sürecini kontrol olanağı tanınması,
- Sınıf gözlemlerinin sık yapılarak denetimin öğretmen ve öğrenci açısından daha etkin olmasının sağlanması.

Rizzo'nun (2004), öğretmenlerin ve denetçilerin gerçekleştirilen eğitim denetimi ve öğretmen değerlendirme uygulamalarına ilişkin algı ve beklentilerini değerlendirdiği araştırmasının neticesinde, hem denetmenlerin hem de öğretmenlerin mevcut denetim sistemini değerlendirirken güven, işbirliği ve mesleki gelişime verilen ortak desteğin ön plana çıktığı görülmüştür. İdeal denetime yönelik beklentilerde ise hem öğretmen hem de denetmenlerin denetimin daha sık olmasından yana olduklarına, diğer öğretmenlerden, velilerden ve öğrencilerden elde edilen girdilerin denetim sürecinde yer alması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Araştırmada ayrıca denetimde güven, işbirliği ve mesleki gelişimin temel alınması ve denetim sürecinde öğretmenin sürekli dönüt alması gerektiği vurgulanmıştır.

Wiles ve Bondi, 2004 yılında gerçekleştirdikleri çalışmalarında, çağdaş denetim anlayışında eğitim denetiminin kontrol edip değerlendirme ve raporlama süreçlerinden öte rehberlik, yetiştiricilik, program geliştirme gibi düzeltici ve geliştirici rollerin daha ön planda tutulduğu bir süreç olması gerektiği vurgulamışlardır.

Glanz, Shulman ve Sullivan (2007), mevcut denetim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisini ele aldıkları çalışmalarında çağdaş eğitim denetimi uygulamalarında aranan özellikleri şu şekilde sıralamıştır:

- Denetçi ve öğretmen arasında hiyerarşik olmaktan öte mesleki işbirliğine dayalı bir ilişki tarzı oluşturmak,
- Denetime yapısal bir süreç olarak yaklaşımdan çok iletişimsel bir süreç olarak yaklaşmak,
- Öğretmen yeterliğinden öte öğretmenin gelişimi üzerinde durmak,
- Öğretmenler arasında gelişim amaçlı işbirliği sağlamak,
- Öğretmenlerin bu gelişim sürecine istekli katılımlarını sağlamak.

2.4. Denetimin Etki Alanları ve Denetmen Yeterlikleri

Denetçiler, öğretimin geliştirilmesi, müfredatın geliştirilmesi ve personelin geliştirilmesi olarak adlandırılan etki alanları içerisinde çeşitli rolleri gerçekleştirirler. Öğretimin geliştirilmesi, müfredatın planlanması ve geliştirilmesi, kişisel ve mesleki büyümenin ve gelişmenin gerçekleşmesi amacı ile öğretmene destek sağlamak için denetçi bir koordinatör, bir danışman, bir grup lideri ve bir değerlendirici olarak davranır. Bunların gerçekleşebilmesi için denetçinin geniş bir bilgi repertuarına ve beceriye ihtiyaç duyacağı muhakkaktır. Denetim süreci içerisinde denetçilerin ihtiyaç duydukları bu beceriler çeşitli çalışmalarda teknik beceriler, yönetsel beceriler ve iletişim becerisi olarak adlandırmıştır.

Pajak (2000), denetimsel yeterliliklerin tanımlanması için gerçekleştirdiği çalışmasında denetimin on iki etki alanından ve bu etki alanları ile ilgili bilgi, tutum ve becerilerden bahsetmiştir. Bu etki alanları şu şekilde sıralanmıştır:

- Halkla İlişkiler
- Personel Gelişimi
- Planlama ve Değişim
- İletişim

- Müfredat
- Öğretim Programı
- Öğretmenlere Yönelik Hizmetler
- Gözlem ve Değerlendirme
- Problem Çözme ve Karar Alma
- Araştırma ve Program Değerlendirme
- Motivasyon ve Organizasyon
- Kişisel Gelişim

Denetimin etki alanları ve denetmenlerin rolleri, denetçilerin denetim sürecinin icrasında ihtiyaç duyacağı yeterliliklerin neler olması gerektiği sorusunu akla getirmektedir. Denetim sürecinin sağlıklı ve etkin bir biçimde icra edilebilmesi için denetçilerin hem belirli kişisel özelliklere hem de belirli bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekmektedir.

Etkili bir denetçinin haiz olması gerektiği kişisel özelliklerin literatürde pek tartışılmadığı görülmektedir. Beach ve Reinhartz (2000) denetçilerin sahip olması gereken bu kişisel özellikleri şu şekilde özetlemiştir:

- Denetçilerin, insanlar ile sürekli bir iletişim içerisinde olması onların sıcakkanlı, samimi, sabırlı ve mizah anlayışı gelişmiş kişiler olmasını gerektirmektedir.
- Denetçilerin, öğretmenlerin daha iyiye doğru değişimlerini sağlayan, öğretmenleri bu yönde motive edebilen ikna edici ve azimli kişiler olması gerekmektedir.
- Denetçilerin, insanların değişimlerden ve gelişmelerden haberdar olmasını sağlayan ve bu yönde onlara liderlik yapabilen fikir adamları olmaları gerekmektedir.
- Denetçilerin, denetim sürecine dâhil olan bütün katılımcıların fikirlerinin demokratik bir ortamda değerlendirilmesini sağlayan yardımcıları olmaları gerekmektedir.
- Bunların ötesinde denetçiler, değişimi ve gelişimi tetikleyen, değişen ihtiyaçlara göre öğretmenlere yardımda bulunabilen, bire bir ve grup içerisinde etkin çalışabilen iletişim uzmanları olmaları gerekmektedir.

Literatürde, denetçilerde aranması gereken kişisel özellikler çok tartışılmamasına rağmen başarılı denetçilerde bulunması gereken bilgi ve becerilere yönelik çok çeşitli fikirler ve görüşler karşımıza çıkmaktadır. Bu hususta uluslar arası çalışmalar yapan araştırmacılar arasında denetçilerin aşağıda verilen alanlarda bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiği hakkında bir mutabakat vardır:

- Genel eğitim programları hakkında teferruatlı bilgi
- Mesleki eğitim programları hakkında teferruatlı bilgi
- Alan bilgisi
- Denetim alanında en az lisansüstü eğitim
- En az beş veya sekiz yıllık öğretim deneyimi

Ayrıca, hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim programlarında denetçilerin şu alanlarda gelişimleri sağlanmalıdır (Lovell ve Wiles, 1983):

- Öğrenim teorisi ve eğitim psikolojisi
- Eğitim felsefesi
- Eğitim tarihi
- Okulum toplum içerisindeki rolü
- Müfredat geliştirme
- Öğretim stil ve metotları
- Grup dinamikleri
- Bilgilendirme ve danışma
- Öğretmen performansının değerlendirilmesi

Denetçilerin, insanlar ile uyum içerisinde çalışmalarını sağlayacak kişisel özelliklere ve denetimin bütün fonksiyonlarını gerçekleştirebilmelerini sağlayacak bilgi ve beceriye sahip olmaları gerekmektedir. Liderlik, kişilerarası ilişki ve iletişim becerileri, etkili ve başarılı denetim için özellikle önemli görülmektedir.

2.5. Eğitim Denetçisinin Rol ve Görevleri

Eğitim denetçilerinin rolleri hakkında, rol oluşumundaki değişkenlerden kaynaklanan farklı yaklaşımlar vardır. Bu farklı yaklaşımlar, rollerin gruplanmasında çeşitli farklılıklara neden olmuştur (Başar, 2000: 37).

Eğitim denetimi ile ilgili alanyazın incelendiğinde, eğitim denetçisinin rol oluşunlarının dört boyut açısından incelendiği görülmektedir. Bu dört boyut süreç boyutu, davranış boyutu, görev boyutu ve rol grubu boyutudur. Süreç boyutu dikkate alındığında eğitim denetçisinin rolleri; durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirmedir. Davranış boyutu dikkate alındığında eğitim denetçisinin rolleri; güdüleme, yol gösterme, değerlendirme ve yargılamadır. Denetçilerin görevleri temel alınarak yapılan rol gruplandırmasında eğitim denetçilerinin rolleri; denetleme, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme, inceleme ve araştırma, soruşturma, değerlendirme ve yönetimdir. Rol grubu boyutu dikkate alındığında eğitim denetçisinin rolleri; liderlik, yöneticilik, rehberlik, eğiticilik, araştırma ve soruşturmadır (Başar, 2000: 37).

Denetimsel roller sosyal ve eğitimsel olmak üzere sayısız unsur tarafından şekillendirilmektedir. Denetimsel rollerin ana noktası öğrencilerin öğrenmelerini arttırma sürecinde öğretmenlerin daha yeterli olmaları için gelişimlerine yardımcı olmaktır. Öğrencilerin öğrenmelerine yönelik talebin giderek artmasına rağmen ğretim sürecinden birinci derecede sorumlu olan öğretmenlerin gelişimini sağlayacak bir çok denetim personelinin gerçekleştireceği rolleri ve görevleri hakkında ne gerekli hazırlığa ne de gerekli beceriye sahip oldukları görülmektedir (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1993: 16).

Harris (1985: 16) eğitim denetçisinin görevlerini *hazırlayıcı*, *gelişimsel* ve *işlevsel* görevler olmak üzere üç gruba ayırmaktadır. Hazırlayıcı görevler; ğretim ve öğrenim etkinliklerinin öncesinde denetçi tarafından gerçekleştirilen görevlerdir. Öğretim yılı veya dönemi başlamadan denetçi bu görevlerin istenen şekilde yerine getirildiğinden emin olur. Gelişimsel görevler; denetçinin öğretimin kalitesini arttırmak amacıyla gerçekleştirdiği etkinliklerdir. Bu görevler ğretmeni ve dolayısı ile öğrencileri ve öğrenme sürecini direkt olarak etkiler. Işlevsel görevler; devam eden ğretim ve öğrenim sürecinin etkinliğini arttırmak ve koordinasyonu sağlamak için denetçi tarafından gerçekleştirilen görevlerdir ve ğretim süreci içerisinde devamlılık arz eder.

Bursalıoğlu (2005: 128) eğitim denetçinin görevlerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri daha iyi anlamasını sağlamak,
- Öğretmenin bireysel ve mesleki gelişimine yardım etmek,

- Öğretim materyallerinin daha verimli kullanılmasında ilgililere yol göstermek,
- Öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde öğretmene yardım etmek,
- Diğer personelin öğretmene yardımcı olmasını kolaylaştırmak,
- Öğretmenin öğrencilerini ve kendini değerlendirmesine rehberlik yapmak,
- Öğretmenin işinde ve çevresinde kendisine güveni olmasına yardım etmek,
- Eğitim girişimi ile ilgili herkese okuldaki başarıları anlatmak ve tanıtmak.

Türk eğitim sisteminde denetçilerin görevleri yönetmeliklerle belirlenmiş ve bu yönetmeliklerde denetçilerin görevleri şu şekilde ifade edilmiştir (Taymaz, 2005: 47):

- İnceleme ve araştırma
- Kurum ve ders denetimi
- Rehberlik, mesleki yardım ve geliştirme
- Soruşturma

Denetim sürecinde inceleme, denetlenen kurum, birey, olay ve olguları ayrıntıları ile tanıma ve tanıtmaya çalışma eylemidir. Denetim sürecinde denetmenlerin araştırmacı işlevi, eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için gerekli olan dönütlerin sağlanabilmesi için gereklidir (Taymaz, 2005: 18).

Kurum denetimi, okulun yönetim ve eğitim süreçleri ile bunlarla ilgili kayıt ve işlemlerin incelenerek, kurumun genel işleyişi hakkında gerekli kararları alabilmek için bilgi sahibi olmaya yönelik yapılan denetimdir (Taymaz, 2005: 151). Ders denetimi ise okullarda genel denetimler esnasında ya da ayrı olarak gerçekleştirilen, öğretmenlerin kendi alanlarındaki yeterliğinin, bu yöndeki çalışmalarının, öğretimde kullandığı yöntemlerin, bunları uygulamadaki yeterliğinin ve öğrencilerin yetişme düzeylerinin tespit edilip değerlendirilmesidir. Ders denetimi, öğretmenin öğretimdeki başarısını değerlendirmenin yanında onun eksikliklerini giderme, mesleki gelişimini sağlama ve yeniliklere uyum sağlama etkinliklerini de kapsar (Yalçınkaya, 1992: 42).

Eğitim sürecinde rehberlik, mesleki yardım ve iş başında yetiştirme kavramlarını birbirinden ayırmak güçtür. Denetçi denetlediği bireylere ve gruplara rehberlik yapar,

mesleki yardımda bulunur ve onların iş başında yetişmelerine yardım eder (Taymaz, 2005: 91). Eğitim denetçileri eğitim çalışanlarına şu konularda yardımlarda bulunmaktadır (Öz, 2003: 17):

- Eğitim çalışanlarının şahsi değerlerini, eğitim çalışmalarındaki olumlu ve cesaretlendirici yönlerini öncelikli olarak belirtmeye dikkat ederler,
- Mesleğe ve çevreye uyumlarını sağlama yönünden onlara rehberlik ederler,
- Eğitim alanındaki yenilikleri, yeni yayınları ve mevzuattaki değişiklikleri açıklarlar,
- Sabır, hoşgörü, sevgi ve birlik ilkelerinin yerleşmesi için çalışırlar.

Denetçinin bir diğer görevi olan soruşturma, kamu görevini sürdüren memur, öğretmen ve yöneticilerden, kurallara bilerek veya bilmeyerek uymayanlara, yani kusur ve suç işleyen olduğu durumlarda kanunlara dayandırılan yetki ile kanunlara uyulmasını sağlama süreci olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 1993: 27).

Bir örgütün bütün alt sistem ve parçaları örgütsel amaçları gerçekleştirmek için çaba harcar. Örgütün en önemsiz görünen bir parçası dahi amaçlardan saptığında örgütün etkinliği düşer. Denetim, örgütünün bütünü kapsayarak, bütün birimleri örgütsel amaçları yönlendirmek açısından gerekli ve kaçınılmazdır. Örgütün, varlığını sürdürebilmesi ve etkin bir biçimde amaçlarını gerçekleştirebilmesi için çevresinde meydana gelen değişimlerden haberdar olması ve bu değişimlere uyum sağlaması gerekir. Bu açıdan da denetim, yönetim alt sistemi olarak önemli görevler üstlenir. Ayrıca, örgütte çalışan personel bilerek veya bilmeyerek örgütsel işlem ve eylemlerden sapmaktadır. Denetim süreci, söz konusu bu sapmaları önlemek açısından da gerekli ve kaçınılmazdır.

Denetim sisteminin ve sürecinin teorik olarak nasıl olması gerektiği ile ilgili bu denli bilgi birikimine rağmen, eğitim sistemimizde, örgüt yönünden yeterince kavramlaştırılmayan süreçlerin başında değerlendirme süreci gelmektedir. On Dördüncü Milli Eğitim Şura Hazırlık Dokümanı'nda (1993) belirtildiği gibi, denetçiler, genelde rehberlik ve denetimden ziyade idari yürütme ve soruşturma hizmetlerini yürütmektedir. Eğitim denetçilerinin rolleri hakkında Altındağ'ın (2007) yaptığı bir çalışmada, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik, değerlendirme ve soruşturma rolleri hakkında öğretmen ve müfettişlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmış ve sonuç

olarak denetçilerin rollerini etkili bir biçimde gerçekleştiremedikleri saptanmıştır. Zepeda ve Ponticell'in (1998) gerçekleştirdiği bir araştırmada denetçilerin rol ve görevlerini gerçekleştirmelerinde problemler saptanmış ve en kötü denetim uygulamaları içinde yer alan öğretmen algıları şu şekilde sıralanmıştır:

- Sınıf gözlemlerinin seyrek ve yetersiz miktarda yapılması
- Denetimin bir kontrol listesi doldurmaktan ibaret görülmesi
- Denetimin rutin bir süreç olarak görülmesi
- Bir sonraki gözleme kadar istenenlerin liste halinde öğretmene verilmesi
- Denetmenin öğretmene müdahaleci bir tavır sergilemesi
- Denetimin, öğretmenleri kontrol etme amacıyla bir silah olarak kullanılması

Danielson ve McGreal'in 2000 yılında gerçekleştirdiği ve eğitim kurumlarında gerçekleştirilen denetim uygulamalarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ne derece katkıda bulunduğu belirlenmeye çalışıldığı araştırmada, öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmek amacı ile icra edilen öğretmen değerlendirme uygulamaları üzerinde durulmuş ve sonuç olarak gerçekleştirilen denetim uygulamalarının verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Denetim sürecinin verimlilik açısından yeterli görülmemesinin sebepleri çalışmada şu şekilde sıralanmıştır:

- Öğretim süreci ile ilgili paylaşılan ortak değerlerde eksiklik vardır,
- Denetçiler performans değerlendirmelerinde tutarsızdırlar,
- Gerçekleştirilen denetim etkinlikleri tutarsız ölçeklere dayanmaktadır,
- Denetim sürecinde iletişimi başlatan her zaman denetçi olmaktadır,
- Eğitim sistemi içerisinde denetim açısından verimli bir stajyerlik sistemi bulunmamaktadır.

Frase'in 2005 yılında gerçekleştirdiği çalışmasının sonucunda öğretmen denetim modellerinin öğretmenler tarafından etkili ve verimli bulunmadığı vurgulanmış ve bunun sebebi olarak da denetim süreci sonrasında öğretmenlerin yeterli ve etkili dönüt alamaması, değerlendirme sonuçlarının gerçekçi olmaması ve denetim sürecinin gelişim odaklı olmasından çok seremonik olması gösterilmiştir.

Marshall'ın (2005) gerçekleştirdiği bir çalışmada, öğretmen denetim modellerinin verimsiz olmasının nedenleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Denetim sürecinde oldukça kısa bir öğretim süreci gözlemlenmekte ve incelenmekte ve denetçiler bunu norm olarak kabul etmektedirler.
- Denetim sonrası gerçekleştirilen dönüt verme işi sadece denetçi tarafından tek yönlü olarak gerçekleştirilen bir süreç olmaktan öte gidememektedir.
- Değerlendirmede kullanılan araçlar genel olarak kullanışsızdır.

Bu bağlamda, bugün eğitim sistemimiz içerisinde denetçilerin kendilerinden beklenen rol ve görevleri tam olarak gerçekleştiremedikleri ve öğretmenlere yeterli ölçüde yardım ve rehberlikte bulunamadıkları bir gerçektir. Uyanık'ın (2007) gerçekleştirdiği çalışmada, ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemine ilişkin bulgular dikkat çekmektedir. Araştırma sonucunda, ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemine ilişkin olarak denetçilerin, gerekli görülen uzmanlık alanlarında yeterli olamadıkları ve branş müfettişi sayısının yetersiz olduğu, dolayısı ile yapılan ders teftişi etkinliklerinde öğretmenlere yeterli düzeyde yardımcı olamadıkları belirtilmiştir.

Öğretmenlerin karşılaştıkları eğitim ve öğretim problemlerinin giderilmesinde ve mevcut olanakların daha verimli hale gelmesinde birçok yönden yardıma ihtiyaç vardır. Modern eğitim ve öğretim anlayışında öğretmene bu yardımı denetmenlerin sağlaması temel prensip olarak görülmektedir. Şu halde, modern eğitim ve öğretimde denetmenden beklenen başlıca görev, okuldaki eğitim ve öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmene yardımcı ve rehber olmaktır (Yalçınkaya, 2003: 160).

2.6. Eğitim Sisteminde Denetime Neden İhtiyaç Duyulur?

Bütün insanlar doğal olarak daima öğrenen durumundadırlar ve bütün öğrenenler öğrenme ve anlayış geliştirme hususlarında desteğe ihtiyaç duyarlar. Öğretmenlerde aynı zamanda öğrenenler durumundadır ve gelişimleri için profesyonel destek ve rehberlik hizmetlerine ihtiyaç duydukları muhakkaktır. Etkili denetim, öğretmene, gelişimi için etkili ve yeterli desteği başarılı bir biçimde sağlama sürecidir. Denetim, özgüvenin kazanılması, uygun öğretmen rollerinin öğrenilmesi ve amaçlanan

davranışların pratiğe dökülmesi konularında öğretmene destek sağlar. Denetim, aynı zamanda, öğretmenlerin öğretimsel strateji ve tekniklerini geliştirmeleri için öğretmenlere olanaklar sunar. Uzmanlar, denetim ve öğretmen performansının birbirlerine direkt bağlı olan iki unsur olduğunu, etkili ve kaliteli bir denetim sürecinin öğretmenin sınıf performansını ve öğretim becerilerini geliştireceğini ve öğrenci başarısını arttıracaklarını vurgulamaktadırlar. Bu bağlamda denetimin, öğretmenleri motive edeceği, iş doyum seviyelerini arttıracak ve dolayısı ile tükenmişliklerini azaltacağı muhakkaktır. Denetime mesleki gelişim açısından da ihtiyaç duyulmaktadır. Denetim, öğretmenlerin ve diğer personelin yeterliklerini en üst düzeye çıkarmalarını sağlayacak bir süreçtir.

Glanz, Shulman ve Sullivan'ın (2007) gerçekleştirdiği bir araştırmada, eğitim sisteminde denetime duyulan ihtiyacın gerekçeleri şu sorulara verilen cevaplar ile açıklanmaya çalışılmıştır:

- Etkili denetim nedir ve nasıl olmalıdır?
- Denetmenlerin, öğretmenlerin sınıftaki öğretim davranışlarına ve öğrencilerin daha etkili öğrenme davranışları sergilemelerine etkileri nelerdir?
- Öğretimsel denetim uygulamaları ile öğretmenin sınıf içi davranışları ve öğrencilerin başarı seviyeleri arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Denetim ve öğrenci başarısı arasında kurulacak bir ilişkiden hangi sonuçlar çıkartılabilir?

Araştırma neticesinde, eğitim kurumlarında gerçekleştirilen denetim uygulamaları ile kurum, öğrenci ve öğretmen başarısı arasında yüksek seviyede bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır.

Dünder'ın (2005) yapmış olduğu bir çalışmada, ilköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimine etkisini araştırılmış ve araştırma neticesinde sağlıklı ve etkin bir biçimde gerçekleştirilen denetim uygulamalarının okul başarısı ve gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu sonucuna varılmıştır.

2.7. Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Alt Sisteminin Yapısı ve İşleyişi

Milli Eğitim Bakanlığı merkezi bir yapıya sahiptir. Bakanlık Merkez Teşkilatı; Bakanlık Makamı, Talim Terbiye Kurulu, Ana Hizmetler Birimi, Danışma ve Denetim Birimleri ve Yardımcı Hizmet Birimlerinden oluşmaktadır.

Türk eğitim sisteminde denetim görevi kanunla Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'nda eğitim ve öğretim hizmetlerinin yürütülmesi ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuştur.

Türk eğitim sisteminde denetim faaliyetleri iki farklı birim tarafından yürütülmektedir. İlköğretim kademesinde denetim faaliyetlerini illerde Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde örgütlenen Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları yürütmektedir. Ortaöğretim kurumlarının denetimi ise merkez teşkilatı içerisinde örgütlenen Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın sorumluluğu altındadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'un 27. Maddesine göre "*Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleri ile ilgili olarak denetim, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek üzere*" Teftiş Kurulu Başkanlığı görevlendirilmiştir. 2010 yılı itibari ile Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 3550 denetim elemanı mevcuttur. Bunlardan 10'u iç denetçi, 269'u bakanlık müfettişi ve 3271'i taşra teşkilatlarında İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde görev yapan eğitim müfettişleridir (Gönülaçar, 2010: 12). 4/6/2010 tarihli Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile İl Milli Eğitim müdürlükleri bünyesinde bulunan İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları, eğitim müfettişleri başkanlıkları olarak düzenlenmiş ve eğitim müfettişleri ve eğitim müfettiş yardımcısı kadrosuna 4500 kadro ihdas edilmiştir.

30/04/1992 tarihli 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'un Teftiş Kurulu Başkanlığı başlıklı 27. Maddesinde Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın, bakandan alacağı emir ve onay üzerine bakan adına aşağıdaki görevleri yapacağı hükme bağlanmıştır. Bunlar:

- Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak denetim, inceleme ve soruşturma işlemlerini yapmak,

- Bakanlığın amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli teklifleri hazırlamak ve bakana sunmak,
- Özel kanunlarla verilen diğer görevleri yapmaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü'nde (1993) bakanlık denetçilerinin seçilme koşulları ve atanmalarında izlenen teferruatlı olarak belirtilmiştir. İlgili tüzükte, denetmen yardımcılığına fakülte veya en az dört yıllık yüksek okul mezunu olup bakanlığa bağlı okullarda en az on yıllık öğretmenlik veya branşlarında beş yıl öğretmenlik yaptıktan sonra bakanlık teşkilatında veya okullarda en az üç yıl yöneticilik görevi yapmış olan bakanlık mensupları ile hukuk, sayısal bilgiler, iktisat, işletme, iktisadi ve idari bilimler fakültelerinde veya bunlara denkliği yetkili makamlara kabul edilen yurt içi veya dışındaki yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar arasından giriş sınavını kazananların atanabileceği belirtilmiştir.

4/6/2010 tarihli ve 5984 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun İle Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'da eğitim müfettişlerinin görev alanları şu şekilde belirtilmiştir:

Eğitim müfettişleri ve eğitim müfettiş yardımcılarının görev alanını; İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve orta öğretim kurumlarının rehberlik ve denetimi ile bu kurumlarda görev yapan öğretmenlerin branşlara ilişkin inceleme ve soruşturmaları hariç olmak üzere, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının rehberlik, işbaşında yetiştirme, teftiş, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetleri oluşturur.

Aynı kanunda eğitim denetçilerinin seçilme koşulları ve atanmaları hakkında şu şekilde bahsedilmektedir:

İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde eğitim müfettişleri başkanlığı oluşturulur. Eğitim müfettiş yardımcıları, en az dört yıllık yüksek öğrenimli ve öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti olan öğretmenler arasından yarışma sınavı ile mesleğe alınırlar. Bu görevde üç yıllık yetiştirme dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavında başarılı olanlar eğitim müfettişi kadrolarına atanırlar. Eğitim müfettişleri ve eğitim müfettiş yardımcılarının alanlarında uzmanlaşmaları için gerekli tedbirler alınır.

BÖLÜM III

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, izlenecek yöntem, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama aracının uygulanması, veri toplama aracının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ile elde edilen verilerin analizleri ve kullanılan istatistiksel yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin, eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik betimsel bir çalışma olup, araştırmada tarama modeli kullanılmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte olan ya da şu an var olan bir durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlamayan araştırma yaklaşımlarıdır. Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2006: 79).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada, tabakalı örnekleme yoluyla örneklem seçilmiştir. Tabakalı örnekleme yönteminde, evrenin alt gruplarındaki eleman sayılarının evrenin bütünündeki eleman sayısına oranları hesaplanarak örneklem seçme yoluna gidilir. Balcı (2004), tabakalı örnekleme yönteminde, evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmelerinin garanti edilebildiğini belirtmektedir.

Araştırmada kullanılacak örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde \pm %5 duyarlılık için, $t=1.96$, $p=0.5$ ve $q=0.5$ olarak belirlenmiş ve yeterli örneklemin hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Balcı, 2004: 96).

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N-1) + t^2 p q}$$

Formülde geçen simgelerin anlamları şöyledir:

N: Evrendeki birey sayısı

n: Örneklem alınacak birey sayısı

p: İncelenecek olayın görülüş sıklığı (olasılığı)

q: İncelenecek olayın görülmemiş sıklığı (1-p)

t: Belirli serbestlik derecesinde ve saptanan yanılma düzeyinde t tablosunda bulunan teorik değer

d: Olayın görülüş sıklığına göre yapılmak istenen \pm sapma olarak simgelenmiştir.

Buna göre, araştırma için uygun örneklem büyüklüğünün belirlenmesi amacıyla, eldeki veriler formülde yerlerine yazılarak hesaplama yapılmıştır. Aşağıda görüldüğü üzere, araştırma için uygun örneklem büyüklüğünün 360 kişi olarak kabul edilmesi uygundur. Bu amaçla gelişigüzel örnekleme yöntemi ile 10 ilköğretim ve 10 ortaöğretim kurumunda çalışan öğretmenlere ulaşılması planlanmıştır.

$$n = \frac{N t^2 p q}{d^2(N-1) + t^2 p q} = \frac{6003 \times (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50}{(0.05)^2 \times (6003-1) + (1.96)^2 \times 0.50 \times 0.50} = 360$$

Bu verilerin ışığı altında araştırma için belirlenen örneklemin seçiminde, öncelikle Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Ankara'daki resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarının öğretmen sayılarını gösteren 2009-2010 öğretim yılı resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarına ait bilgilere ulaşılmıştır. İlgili verilere göre, 2009-2010 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde 86 resmi ilköğretim kurumunda 3310 (2351 bayan, 959 erkek) ve 44 ortaöğretim kurumunda 2693 (1611 bayan, 1082 erkek) öğretmen bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada, Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde

bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumları iki ayrı tabaka olarak düşünülmüştür. Böylece iki ayrı kurumda bulunan öğretmen sayısının toplam öğretmen sayısı içindeki oranına göre araştırma örnekleminde temsil edilmesi sağlanmıştır. Araştırma dâhilinde Yenimahalle İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmen sayısı 3310 olarak belirlenmiş ve bu sayının toplam içindeki oranı yaklaşık %55 olarak hesaplanmıştır ($3310/6003=0.55$). Buna göre, araştırma kapsamında anket uygulanacak toplam öğretmenlerin %55'inin ilköğretim, %45'inin ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler olması gerektiğine karar verilmiştir.

Uygulama sırasında karşılaşılan çeşitli güçlükler nedeniyle örneklem kapsamındaki kişilerin tamamına ulaşılamamıştır. Araştırmacıya, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden 189, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerden 165 adet veri toplama aracı geri dönmüştür. Toplamda 354 adet olan veri toplama araçlarından istatistiksel çözümlenemeyecek nitelikte olan 34 adedi (demografik bilgiler kısmında bulunan “Mesleki yaşamınız boyunca kaç kez ders teftişi sürecinden geçtiniz?” sorusuna “hiç” cevabı verilmiş 22 adet ve sadece algı veya sadece beklenti kısımları doldurulmuş 12 adet envanter) çözümlenmeye tabi tutulmamıştır. Araştırmanın örneklemine ilişkin demografik bilgiler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler	Kategoriler	İlköğretim N=174 % 54.5		Ortaöğretim N=146 % 45.5	
1. Cinsiyet	Kadın	95	54.5	80	54.7
	Erkek	79	45.5	66	45.3
2. Kıdem	1-10 yıl	108	62.0	53	36.4
	11-20 yıl	50	28.8	69	47.2
	21'den fazla	16	9.2	24	16.4
3. Teftiş Sayısı	1-3 kez	78	44.8	97	66.4
	4-7 kez	44	25.4	40	27.4
	7'den fazla	52	29.8	9	6.2
4. Ödül Sayısı	Hiç	114	65.5	83	56.8
	1-2 defa	45	25.8	37	25.4
	3-4 defa	7	4.2	17	11.7
	4'den fazla	8	4.5	9	6.2

Tablo 1’de verilen demografik bilgilere göre araştırmaya ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan 174 ve ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan 146

toplamda 320 öğretmen katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında, kadın (ilköğretim %55, ortaöğretim %55) ve erkek (ilköğretim %45, ortaöğretim %45) öğretmenlerin her iki kurum içerisinde de dağılımlarının nerede ise aynı olduğu görülmektedir. Kıdem değişkenine göre ortaya çıkan demografik dağılıma bakıldığında ise ilköğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin büyük bölümünün (%62) 1-10 yıl kıdem sürelerine sahip oldukları ancak ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin büyük bölümünün (%47) ise 11-20 yıl kıdem sürelerine sahip oldukları görülmektedir. Her iki kurumda da araştırmaya katılan 21 yıl ve üzeri kıdem sürelerine sahip öğretmenlerin oranlarının oldukça düşük olduğu dikkat çekmektedir. Geçirdikleri teftiş sayısına göre öğretmenlerin kurumlara göre dağılımları incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin yarısından azının (%44) 1-3 kez denetim sürecinden geçtikleri ancak ortaöğretim kurumlarında çalışmakta olan öğretmenlerin büyük bir bölümünün (%66) en az 1-3 kez denetim sürecinden geçtikleri görülmektedir. Meslek hayatları boyunca 7'den fazla sayıda denetim sürecinden geçen öğretmenlerin dağılımlarına bakıldığında ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin oranının (%29) ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin oranından (%6) oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Denetim sonrası aldıkları ödül sayısına göre öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar bazında dağılımlarına bakıldığında, her iki kurumda da hiç ödül almayanların oranlarının oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. İlköğretim kurumlarında çalışmakta olan ve denetim sonrası hiç ödül almadıklarını beyan eden öğretmenlerin oranının (%65) ortaöğretim kurumlarında çalışan ve denetim sonrası hiç ödül almadıklarını beyan eden öğretmenlerin oranından (%56) yüksek olduğu görülmektedir. Her iki kurumda da geçirdikleri denetim süreci sonrası 5 ve daha fazla sayıda ödül aldıklarını beyan eden öğretmenlerin oranının çok düşük olduğu dikkat çekmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Veri toplama aracı olarak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik, araştırmacı tarafından geliştirilen bir ölçme aracı kullanılmıştır.

Veri toplama aracının geliştirilmesi sürecinde ilk olarak, eğitim ve bakanlık müfettişlerinin denetim sürecine ilişkin görev analizleri yapılmıştır. Bu alanda yapılmış

olan diğ er araştırmalar da incelenmiştir. İlk etapta oluşturulan 66 maddelik veri toplama aracı en az beş kez denetim sürecinden geçmiş 30 ilköğretim ve 20 ortaöğretim öğretmeninin görüş ve önerilerine sunulmuştur. Öğretmenlerden alınan görüş ve öneriler ile gerekli değişiklikler yapılmış ve geliştirilen 50 maddelik ölçek, alan uzmanı olarak iki profesör doktor ve beş yardımcı doçent doktorun görüş ve önerilerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından alınan görüş ve öneriler doğrultusunda, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik iki bölümden oluşan toplam 43 maddelik bir veri toplama aracı çıkarılmıştır. Birinci bölüm, öğretmenler ile ilgili demografik bilgilerin toplanmasını amaçlayan beş maddeden oluşmaktadır. İkinci bölüm, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklentilerini üç boyutta belirlemeye yönelik toplam 38 maddeden oluşmaktadır. Veri toplama aracının ikinci bölümünü oluşturan 38 maddelik anket kısmı gerçekteşirilen literatür taraması sonrası ve alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda üç boyuta ayrılmış ve madde dağılımları yapılmıştır. Birinci boyut *Durum Saptama* olarak adlandırılmıştır ve bu yönde öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik 13 maddeden oluşmaktadır. İkinci boyut *Değerlendirme* olarak adlandırılmıştır ve bu yönde öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik 12 maddeden oluşmaktadır. Üçüncü boyut *Geliştirme* olarak adlandırılmıştır ve bu yönde öğretmenlerin algı ve beklentilerini belirlemeye yönelik 13 maddeden oluşmaktadır.

3.4. Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik ve güvenirlik çalışması için kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla, hazırlanan veri toplama aracı alan uzmanı olarak iki profesör doktor ve beş yardımcı doçent doktorun görüş ve önerilerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler ve değişiklikler yapılmıştır. Son hali verilen veri toplama aracı belirlenen örnekleme uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek formlarından anlamlı sonuçlar çıkarabilmek için öncelikle kullanılan ölçek formlarının güvenirlik ve geçerlik boyutları araştırılmıştır.

Veri toplama aracında bulunan faktörlerin yapı geçerliğinin testi için faktör analizinden yararlanılmıştır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan istatistiksel bir tekniktir. Faktör analizi, maddelerin faktör yük değerini kullanarak kavramların işlevsel

tanımlarını elde etme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Büyüköztürk, 2007: 123). Faktör analizinin uygulanabilmesi için bazı ön koşulların sağlanması gerekir. Öncelikle faktör analizine tabi tutulacak ölçek sayısının, soru sayısından fazla olması gerekir. İkinci ön koşul ise KMO örneklem yeterlilik ölçütü (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve küresellik derecesinin (Barlett's Test of Sphericity) yeterli düzeyde olmasıdır. KMO'nun .60'dan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2007: 126). Küresellik testinin derecesinin anlamlılığının 0.000 olması, örneklemin yeterliliğini ve araştırma verilerinden anlamlı faktörler elde edilebileceğini göstermektedir.

Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracında deneklerden, ölçek formunda bulunan ifadeler için algı ve beklentilerini ayrı ayrı işaretlemeleri istenmiştir. Bu nedenle aynı maddelerden oluşan iki farklı veri seti oluşmuştur. Bu nedenle algılar ve beklentiler için elde edilen veriler ayrı ayrı faktör analizine tabi tutulmuştur. Algı ve beklentileri ölçmek amacıyla hazırlanan 5'li likert tipinde toplam 38 maddeden oluşan ölçeğin KMO istatistiği ve Barlett küresellik testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. KMO İstatistiği ve Barlett Küresellik Testi Sonuçları

	Kaiser-Meyer-Olkin İstatistiği	Bartlett Küresellik Testi
Algı Ölçeği	.871	Ki Kare Değeri=12134.048 Sd=703 P=0.000
Beklenti Ölçeği	.861	Ki Kare Değeri= 14605.094 Sd=703 P=0.000

Kaiser-Meyer-Olkin istatistiğinin .871 ve .961 olduğu ve bu istatistiğin .60 dan yüksek olduğu gözlenmiştir. Oran ne kadar yüksek ise veri seti faktör analizi yapmak için o kadar iyidir. Bartlett küresellik testi sonuçları da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir. Algı ve beklentilere yönelik değerler incelendiğinde verilerin faktör analizine uygun olduğu gözlenmiştir ($p<0.05$).

Algı ve beklenti ölçeklerine ait veri setleri üç faktörle sınırlandırılıp Varimax döndürme ile açıklayıcı faktör analizi yapıldığında algı ölçeğinde 8. ve 9. maddelerin faktör yüklerinin .30 değerinden düşük olduğu görülmüştür. Faktör yük değerinin 0.45 ya da daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüttür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer .30'a kadar indirilebilir (Büyüköztürk, 2007: 124). Bu nedenle

8. ve 9. maddeler ölçekten atılarak faktör analizi tekrarlandığında algı ölçeğinde çıkarılması gereken madde olmadığı gözlenmiştir. Beklenti ölçeğinde ise ilk yapılan analizde tüm maddelerin faktör yüklerinin .30 değerinden yüksek olduğu gözlenmiş ve herhangi bir madde çıkarılmamıştır. Algı ve beklenti veri setleri için ayrı ayrı faktör analizleri yapıldıktan sonra ortak olmayan maddeler (8, 9, 11, 12, 13, 15 ve 16. maddeler) her iki veri grubundan atılmıştır. Algı ve beklenti veri setleri ayrı ayrı bir daha faktör analizi yapıldığında kalan 31 maddenin hem algı hem de beklenti veri setinde aynı boyutlar altında toplandığı görülmüştür. Maddelerin faktör yük değerleri ile birlikte faktör yapısı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Algı ve Beklentilere İlişkin Faktör Yük Değerleri ve Faktörlerde Bulunan Maddeler

Faktör	Madde No	Faktör Yük Değerleri Algılar	Faktör Yük Değerleri Beklentiler
1. Faktör Geliştirme Boyutu	26	.76	.66
	27	.77	.79
	28	.73	.70
	29	.78	.76
	30	.83	.79
	31	.87	.82
	32	.83	.77
	33	.80	.71
	34	.60	.78
	35	.71	.78
	36	.73	.73
	37	.78	.80
	38	.67	.78
2. Faktör Değerlendirme Boyutu	14	.53	.71
	17	.70	.71
	18	.88	.84
	19	.90	.84
	20	.65	.68
	21	.58	.47
	22	.58	.82
	23	.88	.87
24	.90	.85	
3. Faktör Durum Saptama Boyutu	1	.68	.94
	2	.72	.93
	3	.70	.89
	4	.61	.40
	5	.55	.45
	6	.62	.32
	7	.49	.35
	10	.51	.84
25	.30	.93	

Faktör analizi neticesinde elde edilen 31 maddelik algı ölçeğinin faktör yüklerinin .30 ile .90, beklenti ölçeğinin faktör yüklerinin .32 ile .94 arasında değiştiği gözlenmiştir. Ölçeklerin açıklanan varyansları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Algı ve Beklenti Ölçeğine İlişkin Varyans Tablosu

Faktör No	Algı Ölçeği			Beklenti Ölçeği		
	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Açıklanan Varyans	Toplam	Açıklanan Varyans	Toplam Açıklanan Varyans
1	11.80	32.78	32.78	11.69	30.77	30.77
2	4.82	13.40	46.19	4.95	13.04	43.82
3	3.25	9.03	55.22	4.23	11.14	54.96

Algılara yönelik olarak 1. faktörde toplanan 13 maddenin varyansı açıklama oranı %33; 2. faktörde toplanan 9 maddenin varyansı açıklama oranı %13 ve 3. faktörde toplanan 9 maddenin varyansı açıklama oranı %9’dur. Toplam 3 faktörün ölçülen algıları açıklama oranı %55’tir. Beklentilere yönelik olarak 1. faktörde toplanan 13 maddenin varyansı açıklama oranı %31; 2. faktörde toplanan 9 maddenin varyansı açıklama oranı %13 ve 3. faktörde toplanan 9 maddenin varyansı açıklama oranı %11’dir. Toplam 3 faktörün ölçülen beklentileri açıklama oranı %55’tir.

Geçerlik analizleri sonucunda kalan 31 maddelik ölçeğin alt boyutlara göre iç tutarlılık anlamında güvenilirlik bilgisi veren Alfa katsayıları Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Algı ve Beklenti Ölçeğine İlişkin Alfa Katsayıları

	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör
Algı Ölçeği	.949	.917	.723
Beklenti Ölçeği	.945	.923	.900

Elde edilen sonuçlara göre algı ölçeğinin alt boyutlarının güvenilirlik katsayıları sırasıyla .949, .917 ve .723; beklenti ölçeğinin ise .945, .923 ve .900 olmak üzere yüksek güvenilirlikler elde edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Veri toplama aracı ile elde edilen veriler bilgisayar ortamına sayısal ifade olarak kaydedilmiş ve bu veriler Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı 18 (SPSS 18) kullanılarak istatistiksel sonuçlara dönüştürülmüştür.

Araştırmada veri toplama aracından bilgi sağlamak için aritmetik ortalama, standart sapma, yüzde, bağımsız örneklem için t-testi ve tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Ölçekteki sorulara verilen cevaplar alt problemlere uygun olarak bilgisayar ortamında puanlanmıştır. İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algı ve beklentilerine yönelik olarak cinsiyet, kıdem, geçirilen teftiş sayısı, ödül durumu bazında gruplamalar yapılmış, her soru maddesi verilen cevaplara uygun şekilde puanlanarak beşli dereceleme ölçeğine göre (1: Hiçbir Zaman, 2: Nadiren, 3: Ara Sıra, 4: Çoğunlukla, 5: Her Zaman) veri girişi yapılmıştır.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, teftiş uygulamalarına yönelik algıları ve beklentileri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak amacı ile her bir boyut içerisindeki maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Algılar ve beklentiler arasındaki farklılıklar her iki kurumda da ayrı ayrı cinsiyet, kıdem, teftiş sayısı ve ödül durumu değişkenlerine göre karşılaştırılarak tablolar halinde bulgular bölümünde sunulmuştur.

Müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik olarak öğretmenlerin denetim sürecinin boyutlarına ilişkin algıları ve beklentileri arasındaki ilişkinin çözümlenmesinde bağımsız örneklem için t-testinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre elde edilen bulguların karşılaştırılmasında bağımsız örneklem için t-testinden yararlanılmıştır. Kıdemlerine, geçirdikleri teftiş sayılarına ve teftiş süreci sonrasında aldıkları ödül sayılarına göre elde edilen bulguların çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) yararlanılmıştır.

Analiz sonuçlarında, anlamlılık düzeyleri en az $p < 0.05$ olarak kabul edilmiştir. Sonuçlar, SPSS programının hesapladığı değer 0.05'den küçükse fark vardır, 0.05'den büyükse fark yoktur ilkesine göre değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına yönelik algı ve beklentilerine ilişkin verilerin analizinden elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müfettişlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeylerinin Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi

Tablo 6. Durum Saptama Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Madde No	Madde	Algı		Beklenti	
		Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma
7	Denetçinin gözlem esnasında yazılı notlar alması	3.42	1.29	2.29	1.26
25	Denetim sürecinde yönetici görüşlerinden yararlanılması	2.90	1.24	4.18	0.98
5	Denetim sürecini etkileyen unsurların denetçi tarafından not edilmesi	2.86	1.18	4.56	0.56
6	Denetçinin gözlem esnasında kontrol listesi (checklist) tutması	2.84	1.36	4.52	0.64
10	Denetim sürecinde denetçinin birden çok gözlemde bulunması	2.29	1.26	4.33	0.78
1	Denetim uygulamasından önce denetim sürecinin amaçlarının öğretmen ile paylaşılması	1.97	0.94	4.21	0.90
2	Denetçinin öğretmen ile birlikte bir gözlem planı oluşturması	1.61	0.88	4.24	0.86
4	Hangi davranışların gözleneceğinin denetçi ve öğretmen işbirliği ile kararlaştırılması	1.54	0.80	4.60	0.60
3	Kullanılacak gözlem tekniklerinin öğretmen ve denetçi işbirliği ile seçilmesi	1.39	0.71	4.26	0.85

Durum saptama boyutunda yer alan maddelere göre ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algı ve beklentilerine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde “Denetçinin gözlem esnasında yazılı notlar alması” ifadesinin en yüksek ortalama değerine ($\bar{X}=3.42$) sahip olduğu görülmektedir. Aynı ifadenin en düşük beklenti ortalamasına sahip olduğu ($\bar{X}=2.29$) dikkat çekmektedir. “Kullanılacak gözlem

tekniklerinin öğretmen ve denetçi işbirliği ile seçilmesi” ifadesinin en düşük algı ortalamasına ($\bar{X}=1.39$) sahip olduğu ancak aynı ifadenin beklenti ortalamasının oldukça yüksek ($\bar{X}=4.26$) olduğu görülmektedir. 1, 2, 3 ve 4 numaralı maddelerin algı ve beklenti ortalamaları incelendiğinde, ilköğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetim uygulamalarının iletişim, işbirliği ve paylaşımdan oldukça uzak icra edildiği söylenebilir. 7, 25, 5, 6 ve 10 numaralı maddelerin algı ve beklenti ortalamaları incelendiğinde ise ilköğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinin denetimin teknik yanına ağırlık veren klasik denetim anlayışına daha yakın olduğu söylenebilir. Bu durum Zepeda ve Ponticell’in, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin denetime yönelik ihtiyaçlarını, isteklerini ve denetimin onlara ne kazandırdığını araştırmak amacıyla 1998 yılında gerçekleştirdikleri çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Zepeda ve Ponticell’e göre denetimin bir kontrol listesi doldurmaktan ibaret rutin ve iletişime kapalı bir süreç olarak görülmesi ve bu şekilde gerçekleştirilmesi, çalışmaya katılan öğretmenlerin en kötü denetim uygulamalarının özellikleri arasında verilmiştir. Kayıkçı (2006: 316) ve Aydın’a (2008: 27) göre Türkiye’de eğitim alanında gerçekleştirilen denetim faaliyetleri daha çok süreçleri ve durumları kontrol ve değerlendirme amacı gütmektedir. Çağdaş denetimin ilkeleri gereği denetim faaliyetleri etkileşimli süreçler olmak zorundadır (Aydın, 2008: 27). Denetçiler ve denetlenenler arası tek yönlü bir mesajlaşmanın iletişim olarak nitelendirilemeyeceği ve bu şekilde gerçekleştirilen denetim uygulamalarından istenilen verimin alınamayacağı muhakkaktır. Yalçınkaya’ya (1992: 212) göre etkili bir denetim sürecinin icra edilebilmesi için müfettişin öğretmenler ile iyi iletişim içerisinde olması gereklidir. Bunun sağlanması da her iki iletişim kanalının karşılıklı olarak açık tutulmasına ve kurulan iletişim ağının kalitesine bağlıdır. İyi iletişimin kurulması sonucunda denetimden beklenen yarar elde edilecek, örgütte moral seviyesi yükselecek, verim artacak ve örgütün gelişmesi sağlanacaktır. Tubbs ve Moss (1974) bir iletişimin kişilerarası iletişim sayılabilmesi için şu üç ölçütün gerekli olduğunu belirtmişlerdir (Aktaran: Dökmen, 2000: 24):

- Kişiler arası iletişime katılanlar, belirli bir yakınlık içerisinde yüz yüze olmalıdır.
- Katılımcılar arasında tek yönlü değil, karşılıklı mesaj alışverişi olmalıdır.
- Söz konusu mesajlar sözlü ve sözsüz nitelikte olmalıdır. Bunlar dışında kalan iletişim şekilleri, örneğin yazışmalar, kişiler arası iletişim sayılmamaktadır.

Tablo 7. Değerlendirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Madde No	Madde	Algı		Beklenti	
		Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma
17	Denetim sürecinde öğretmenin ders planlama etkinliklerinin ele alınması	3.03	1.18	4.39	0.74
22	Denetimin, öğretmenin yetersiz olduğu alanlar hakkında bilgi vermesi	2.87	1.05	4.47	0.68
19	Denetim sürecinde öğretmenin sınıf yönetim uygulamalarının ele alınması	2.79	1.07	4.49	0.67
24	Denetim sürecinde meslektaş görüşlerinden yararlanılması	2.78	1.08	4.49	0.67
18	Denetim sürecinde öğretmenin öğretim davranışlarının ele alınması	2.68	1.04	4.41	0.80
23	Denetim sürecinde öğrenci görüşlerinden yararlanılması	2.68	1.05	4.44	0.79
20	Denetim sürecinde öğretmenin kuruma uyumunun ele alınması	2.05	1.10	4.34	0.78
21	Denetim sürecinde öğretmenin meslektaşları ile işbirliğinin ele alınması	1.97	1.16	4.48	0.67
14	Denetçinin, gözlemlerine dayalı ayrıntılı raporu öğretmen ile paylaşması	1.96	1.00	4.36	0.77

Değerlendirme boyutunda yer alan maddelere göre ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algı ve beklentilerine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde “Denetim sürecinde öğretmenin ders planlama etkinliklerinin ele alınması” ifadesinin en yüksek algı ortalamasına ($\bar{X}=3.03$) sahip olduğu görülmektedir. En düşük algı ortalamasının ise “Denetçinin, gözlemlerine dayalı ayrıntılı raporu öğretmen ile paylaşması” ifadesine ait olduğu ($\bar{X}=1.96$) görülmektedir. Çağdaş denetim yaklaşımlarının temel unsurları olan iletişim, işbirliği ve paylaşım ile ilgili maddelerin oldukça düşük algı ortalamalarına sahip oldukları buna karşın tüm maddelerin beklentilere ilişkin ortalamalarının çok yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durumun Oktar’ın (2010) yapmış olduğu çalışmanın bulguları ile örtüştüğü söylenebilir. Oktar’a göre Milli Eğitim Bakanlığı denetim hizmetleri, işbirliği, iletişim ve paylaşımı temel olarak örgütün bir bütün olarak gelişimini amaçlayan çağdaş denetim anlayışını yansıtamamaktadır. Bu nedenle pek çok öğretmen denetime savunucu ve düşmanca tepki göstermektedir. Öğretmenler denetçiler ile etkileşime girdiklerinde, denetimi bir tehdit ve kaygı verici bir durum olarak görmektedir. Bu olumsuz tutumlar habersiz, denetçi merkezli, otoriter, emredici, yargılayıcı olarak nitelendirilen, sistematik olmayan sınıf ziyaretlerinin doğasından ve geleneksel denetçi-öğretmen ilişkisinden

kaynaklanmaktadır (Staller, 1996). Denetçiler ve öğretmenler, denetimin boyutlarının önem sıralamasında iletişim ve işbirliğini ilk sıralara yerleştirmelerine rağmen, denetçilerin rollerini yeterince yerine getirmemelerinin nedenleri arasında, denetçi ile öğretmenler arasında iletişimin yetersizliği gösterilmektedir (Burgaz, 1995: 131). Çağdaş denetimde, denetçilerin rolü öğretimsel liderlik olarak görülmektedir. Bu rolün ve dolayısı ile denetim sürecinin sağlıklı ve etkin bir biçimde gerçekleştirilebilmesi, denetçilerin öğretmenler ile çalışma yeterliliğine, becerisine ve aralarında kurulacak iletişim ağının niteliğine bağlı görülmektedir.

Tablo 8. Geliştirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Madde No	Madde	Algı		Beklenti	
		Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma
32	Denetimin, eğitim sürecindeki hataların azalmasına katkısı	2.34	1.35	4.52	0.92
28	Denetimin, öğretmenin farkında olma düzeyini artırması	2.18	1.15	4.39	0.96
30	Denetimin, öğretmenin uzmanlık becerilerini geliştirmesi	2.11	1.17	4.31	1.10
26	Denetimin, öğretmenin performansına katkısı	2.06	1.09	4.26	1.13
33	Denetim ile kurumdaki standardizasyonun sağlanması	2.06	1.31	4.42	1.03
29	Denetimin, öğretmenin iletişim becerilerini geliştirmesi	2.01	1.16	4.28	1.08
37	Denetimin, öğretmenin kendine güvenini teşvik etmesi	1.97	1.11	4.53	0.93
36	Denetimin, öğretmenin etkili sorun çözme becerilerinin gelişimine katkısı	1.94	1.08	4.24	1.17
27	Denetimin, öğretmenin moral düzeyini artırması	1.92	1.14	4.47	0.98
31	Denetimin, öğretmenin iş doyum seviyesini artırması	1.90	1.17	4.42	1.08
38	Denetimin kurumda yenileşmeye katkısı	1.86	1.02	4.59	0.94
35	Denetimin, kurum içerisindeki çatışmaların çözümlenmesine katkısı	1.59	0.86	4.42	1.05
34	Denetimin stres ve gerilimin azaltılmasına katkısı	1.53	0.93	4.30	1.11

Geliştirme boyutunda yer alan maddelere göre ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algı ve beklentilerine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde “Denetimin, eğitim sürecindeki hataların azalmasına katkısı” ifadesinin en yüksek algı ortalamasına ($\bar{X}=2.34$), “Denetimin stres ve gerilimin azaltılmasına katkısı” ifadesinin ise en düşük algı ortalamasına ($\bar{X}=1.53$) sahip olduğu görülmektedir. Beklentilere

yönelik en düşük ortalamanın ($\bar{X}=4.24$) ise “Denetimin, öğretmenin etkili sorun çözme becerilerinin gelişimine katkısı” ifadesine ait olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin geliştirme boyutunda yer alan bütün ifadelerle yönelik algı ortalamalarının düşük, buna karşın beklenti ortalamalarının oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Denetimin kurum içerisindeki stres ve gerilimin azaltılmasına, çatışmaların çözümlenmesine, kurumun yenilenmesine, öğretmenlerin iş doyumunu ve moral düzeyinin artmasına, sorun çözme becerilerinin gelişmesine, kendilerine güvenin artmasına etkisi ile ilgili maddelerin öğretmenler tarafından oldukça düşük seviyede algılanması, gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinde denetimin geliştirme boyutunun istenilen ve beklenen düzeyde verim sağlamadığını göstermektedir. Veriler, denetim sürecinin geliştirme boyutunun denetçiler tarafından etkili bir biçimde icra edilemediğini göstermektedir. Bu durum, Wiles ve Bondi'nin (2004) çalışmasının bulguları ile örtüşmektedir. Wiles ve Bondi, gerçekleştirilen birçok denetim uygulamalarında denetimin rehberlik ve geliştiricilik yönlerinin göz ardı edildiğinin altını çizmekte ve modern denetim anlayışında eğitim denetiminin, kontrol edip değerlendirme ve raporlama süreçlerinden öte rehberlik, yetiştiricilik, program geliştirme gibi düzeltici ve geliştirici rollerin daha ön planda tutulduğu bir süreç olması gerektiğini vurgulamaktadır. Uluslar arası değişimler ve gelişmeler öğretmenlerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğretmenler; eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, iletişim becerileri gelişmiş, araştırmacı ve kendini sürekli yenileyici, öğrenmeyi destekleyici materyaller hazırlayabilen, bilgi teknolojilerini iyi kullanabilen, ürün ve sürece yönelik ölçme ve değerlendirme yapabilen ve doğru karar verebilen kişiler olmalıdır (Yanpar, 2005: 71). Öğretmenlerin kendilerinden beklenen bu vasıfları karşılayabilmeleri ve geliştirebilmeleri için profesyonel yardıma ihtiyaç duydukları muhakkaktır. Türk eğitim sisteminde bu yardımın denetçiler tarafından sağlanması beklenmektedir. Ancak mevcut uygulamalarda denetimin bu beklentileri yeterli düzeyde karşılayamadığı görülmektedir. Blumberg'e (1980) göre öğretmenler, denetçilerin kendilerine ilettikleri pek çok şeyin öğretim problemleri ile ilgili olmadığını ve sıradan işlemler olduğunu belirtmektedir. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü Teftiş Kurulu Başkanlığı'nın 2002 yılında yaptığı bir araştırmanın sonuçlarına göre resmi okullarda çalışan öğretmenlerinin %63'ü müfettişler tarafından verilen seminerlerin yönetici ve öğretmen başarısını arttırmadığını, %56'sı denetimin eğitim ve öğretim sürecine olumlu katkısının olmadığını düşünmektedir. Yine aynı çalışma sonuçlarına göre bu kurumlarda görevli

yönetici ve öğretmenlerin %63'ü müfettişlerin rehberlik çalışmalarına ayırdıkları zamanın yeterli olmadığını belirtmişlerdir (Sarı, 2005: 64-65). Bu durum, Türk eğitim sisteminde denetim hizmetinin yürütülmesinde esas olan yönetmelik ve yönerge hükümleri özde kontrol edici, saptalara engel olucu, yetersizlikleri saptayıcı bir nitelik taşımaktadır (Aydın, 2008: 172) düşüncesini doğrulamaktadır.

4.2. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müfettişlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeylerinin Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Değerlendirilmesi

Tablo 9. Durum Saptama Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Madde No	Madde	Algı		Beklenti	
		Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma
7	Denetçinin gözlem esnasında yazılı notlar alması	3.41	1.30	2.24	1.18
5	Denetim sürecini etkileyen unsurların denetçi tarafından not edilmesi	3.07	1.31	4.53	0.73
6	Denetçinin gözlem esnasında kontrol listesi (checklist) tutması	2.86	1.33	4.58	0.61
25	Denetim sürecinde yönetici görüşlerinden yararlanılması	2.84	1.21	4.01	0.98
10	Denetim sürecinde denetçinin birden çok gözlemde bulunması	2.24	1.18	4.14	0.85
1	Denetim uygulamasından önce denetim sürecinin amaçlarının öğretmen ile paylaşılması	1.81	0.84	4.01	0.98
4	Hangi davranışların gözleneceğinin denetçi ve öğretmen işbirliği ile kararlaştırılması	1.42	0.74	4.65	0.57
2	Denetçinin öğretmen ile birlikte bir gözlem planı oluşturması	1.38	0.70	4.05	0.96
3	Kullanılacak gözlem tekniklerinin öğretmen ve denetçi işbirliği ile seçilmesi	1.31	0.69	4.04	0.95

Durum saptama boyutunda yer alan maddelere göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algılarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde “Denetçinin gözlem esnasında yazılı notlar alması” ifadesinin en yüksek algı ortalamasına ($\bar{X}=3.41$) sahip olduğu görülmektedir. Çağdaş denetim anlayışının vazgeçilemez unsurları olan işbirliği, iletişim ve paylaşım odaklı 1, 4, 2, ve 3. maddelere ait algı ortalamalarının en düşük değerlere sahip olduğu dikkat çekmektedir. Algı ortalamalarına ait veriler, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinin işbirliği, iletişim ve paylaşım odaklı olarak

gerçekleştirilmediğini düşündüklerini göstermektedir. Denetim uygulamalarının süreç boyutunda verimli bir biçimde planlanmaması öğretmenlerin durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeylerinin düşük çıkmasının sebebi olarak gösterilebilir. Başar (2000) denetimde planlamanın önemine işaret ederek, denetmenin gözlem sürecinde gözlemlenebilir ve anlamlı süreçleri ve ortamları gözetmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Denetim sürecinin daha çok mekanik unsurlarını yansıtan 7, 5, ve 6. maddelere ait algı ortalamalarının en yüksek değerlere sahip olduğu görülmektedir. Bu durum, Marshall'ın (2005) gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir. Marshall, denetimin verimsiz olmasının ana sebebi olarak denetim sürecinde oldukça kısa bir öğretim sürecinin gözlenmesini ve denetçilerin bunu norm olarak kabul etmelerini ve denetim esnasında kullanılan durum saptama araçlarının iletişimi kısıtlayan kullanışsız araçlar olmalarını göstermektedir. Marshall'a (2005) göre denetçi, insanlar ile uyum içerisinde çalışabilmesini sağlayacak kişisel özelliklere ve denetimin bütün fonksiyonlarını uygulayabilmesini sağlayacak yeteneğe ve alan bilgisine sahip olmalıdır. Liderlik, işbirliği, iletişim ve paylaşım başarılı bir denetim süreci için en önemli unsurlardır. Bakanlık müfettişleri ile ilgili olarak Karşlı (1990) tarafından yapılan bir araştırmada, müfettişler ile öğretmenler arasında iletişim eksikliği ve algılama farklılığı olduğu, müfettişler tarafından yapılan yardımların öğretmenler tarafından yararlı bulunmadığı, müfettişlerin öğretmenler tarafından kaynak kişi, lider, rehber olarak değil otoriter bir denetçi olarak algılandığı belirtilmektedir.

Durum saptama boyutunda yer alan maddelere göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin beklentilerine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde ise algı ortalaması en yüksek olan "Denetçinin gözlem esnasında yazılı notlar alması" ifadesinin beklentilerde en düşük ortalamaya ($\bar{X}=2.24$) sahip olduğu dikkat çekmektedir. Beklentilere yönelik en yüksek ortalamanın ($\bar{X}=4.65$) "Hangi davranışların gözleneceğinin denetçi ve öğretmen işbirliği ile kararlaştırılması" ifadesine ait olduğu dikkat çekmektedir. "Denetçinin gözlem esnasında yazılı notlar alması" ifadesi dışında bütün ifadelerin beklenti ortalamalarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Algı ve beklentilere ilişkin veriler, durum saptama boyutunda yer alan maddelere göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin beklentilerinin bakanlık denetçileri tarafından karşılanamadığını göstermektedir.

Tablo 10. Değerlendirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Madde No	Madde	Algı		Beklenti	
		Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma
17	Denetim sürecinde öğretmenin ders planlama etkinliklerinin ele alınması	3.43	1.29	4.42	0.72
19	Denetim sürecinde öğretmenin sınıf yönetim uygulamalarının ele alınması	3.06	1.14	4.49	0.77
24	Denetim sürecinde meslektaş görüşlerinden yararlanılması	3.04	1.15	4.48	0.82
22	Denetimin, öğretmenin yetersiz olduğu alanlar hakkında bilgi vermesi	3.03	1.19	4.50	0.75
18	Denetim sürecinde öğretmenin öğretim davranışlarının ele alınması	3.00	1.19	4.58	0.67
23	Denetim sürecinde öğrenci görüşlerinden yararlanılması	2.99	1.20	4.57	0.71
20	Denetim sürecinde öğretmenin kuruma uyumunun ele alınması	2.38	1.20	4.41	0.80
14	Denetçinin, gözlemlerine dayalı ayrıntılı raporu öğretmen ile paylaşması	2.34	1.10	4.42	0.77
21	Denetim sürecinde öğretmenin meslektaşları ile işbirliğinin ele alınması	2.16	1.13	4.49	0.69

Değerlendirme boyutunda yer alan maddelere göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algılarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde “Denetim sürecinde öğretmenin ders planlama etkinliklerinin ele alınması” ifadesinin en yüksek ($\bar{X}=3.43$) algı ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Algı ortalamalarına genel olarak bakıldığında değerlendirme boyutuna yönelik toplam 9 maddeden 5’inin 3.00 ve üzeri ortalamalara sahip olduğu görülmektedir. “Denetim sürecinde öğretmenin meslektaşları ile işbirliğinin ele alınması” ifadesinin en düşük algı ortalamasına ($\bar{X}=2.16$) sahip olduğu görülmektedir.

Değerlendirme boyutunda yer alan maddelere göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin beklentilerine ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde “Denetim sürecinde öğretmenin öğretim davranışlarının ele alınması” ifadesinin en yüksek beklenti ortalamasına ($\bar{X}=4.58$) sahip olduğu görülmektedir. Beklentilere yönelik ortalama değerlerine genel olarak bakıldığında ortalamaların hepsinin 4.40’ın üzerinde değer aldıkları dikkat çekmektedir. Veriler, mevcut denetim uygulamalarının öğretmenlerin değerlendirme boyutuna ilişkin beklentilerini karşılayamadığını göstermektedir. Algılar ile beklentiler arasındaki bu farklılık, öğretmenlerin, denetimi daha çok kontrol edici, eksiklikleri gösterici ve hataları değerlendirici bir süreç olarak görmelerinden kaynaklanabilir. Memişoğlu’nun (2001) gerçekleştirdiği bir çalışmada

öğretmenlerin, başarılarının denetmenler tarafından vurgulanmasını istedikleri yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Çetinkanat ve Sağnak'ın (2010) çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini mesleki yönden geliştirmelerini teşvik edecek bir denetim sürecinde öğretmen ve denetçinin karşılıklı güven ve saygıya dayalı bir ilişki tesis etmesine gereksinim duyulduğu muhakkaktır. Bu tarzda gerçekleştirilen ilişki, öğretmenlerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk sahibi olmalarına yardımcı olacaktır (demirtaş, 2010: 51).

Tablo 11. Geliştirme Boyutunda Yer Alan Maddelere Göre Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Algı ve Beklentilerine İlişkin Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Madde No	Madde	Algı		Beklenti	
		Ortalama	Std. Sapma	Ortalama	Std. Sapma
28	Denetimin, öğretmenin farkında olma düzeyini arttırması	2.54	1.22	4.52	0.73
32	Denetimin, eğitim sürecindeki hataların azalmasına katkısı	2.40	1.16	4.62	0.76
33	Denetim ile kurumdaki standardizasyonun sağlanması	2.23	1.20	4.39	0.91
26	Denetimin, öğretmenin performansına katkısı	2.06	1.01	4.18	1.12
37	Denetimin, öğretmenin kendine güvenini teşvik etmesi	2.06	1.05	4.63	0.76
29	Denetimin, öğretmenin iletişim becerilerini geliştirmesi	2.03	1.14	4.32	0.99
36	Denetimin, öğretmenin etkili sorun çözme becerilerinin gelişimine katkısı	2.00	0.96	4.39	0.99
30	Denetimin, öğretmenin uzmanlık becerilerini geliştirmesi	1.99	1.03	4.36	0.95
38	Denetimin kurumda yenileşmeye katkısı	1.97	1.05	4.57	0.88
27	Denetimin, öğretmenin moral düzeyini arttırması	1.94	1.11	4.60	0.78
35	Denetimin, kurum içerisindeki çatışmaların çözümlenmesine katkısı	1.82	1.00	4.30	1.02
31	Denetimin, öğretmenin iş doyum seviyesini arttırması	1.73	0.96	4.42	0.90
34	Denetimin stres ve gerilimin azaltılmasına katkısı	1.54	0.92	4.42	0.93

Geliştirme boyutunda yer alan maddelere göre ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin algılarına ilişkin aritmetik ortalamaları incelendiğinde bütün maddelerin 2.55'in altında değerler aldığı görülmektedir. "Denetimin, öğretmenin farkında olma düzeyini arttırması" ifadesinin en yüksek algı ortalamasına ($\bar{X}=2.54$) ve "Denetimin stres ve gerilimin azaltılmasına katkısı" ifadesinin en düşük algı ortalamasına ($\bar{X}=1.54$) sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin beklentilerine ilişkin ortalamalarına bakıldığında ise bütün maddelerin 4.18 ve üzeri değerlere sahip olduğu görülmektedir. "Denetimin, öğretmenin

kendine güvenini teşvik etmesi” ifadesinin en yüksek beklenti ortalamasına ($\bar{X}=4.63$) sahip olduğu dikkat çekmektedir.

Maddelere göre algı ve beklenti ortalamalarına genel olarak bakıldığında öğretmenlerin denetimin geliştirme boyutuna ilişkin ifadelere yönelik algı ortalamalarının oldukça düşük, buna karşın beklenti ortalamalarının oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, Doğanay’ın (2006) yapmış olduğu çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Doğanay’a (2006) göre eğitim kurumlarında gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinde denetçinin rehberlik rolünün ve denetimin geliştirme boyutunun denetçiler tarafından yeterli düzeyde önemsenmediği ve denetim sürecinde öncelikli olarak evraklar ile ilgilenildiği tespit edilmiştir. Aydın’ a (2008) göre denetim, öğretmenlerin mesleki yönden daha yeterli olmalarını, kendilerine özgü yöntem ve teknikleri kendilerinin bulmaları için gerekli kaynakların sağlanmasını ve görüş açılarının geliştirilmesini amaçlar. Denetim ile öğretmenlerin gereksinim duydukları mesleki bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları temin edilecek ve mesleklerini daha iyi icra etmeleri için gerekli olanaklar sağlayacaktır (Demirtaş, 2010: 47). Ancak bu amaçların gerçekleştirilebilmesi için denetim faaliyetlerinin periyodik olarak planlı ve düzenli bir şekilde icra edilmesi zorunludur. Denetimin geliştirme fonksiyonunun gerçekleştirilebilme derecesi denetim uygulamalarının sürekliliği ile doğru orantılıdır. Ancak yapılan çalışmada öğretmenlerin büyük bölümünün (İlköğretim: %45, ortaöğretim: %66) meslek hayatları boyunca sadece 1-3 kez denetim sürecinden geçtikleri görülmüştür. bu durum, çağdaş denetimin süreklilik ilkesi ile çelişmektedir (Aydın, 2008: 26).

4.3. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müfettişlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeylerinin Ölçeğin Alt Boyutlarına Göre Karşılaştırılması

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin, Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeylerini Gösteren Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

Teftiş Boyutları	Kurum	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Durum Saptama	İlköğretim	174	2.31	0.67	0.73	318	0.467
	Ortaöğretim	146	2.26	0.60			
Değerlendirme	İlköğretim	174	1.96	0.90	-0.63	318	0.526
	Ortaöğretim	146	2.02	0.83			
Geliştirme	İlköğretim	174	2.54	0.85	-2.98	318	0.003*
	Ortaöğretim	146	2.83	0.90			

*p<0.05

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.31$), ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=2.26$) göre denetimin durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. İlköğretim kurumlarının denetiminden sorumlu eğitim müfettişlerinin sayısının bakanlık denetçilerinin sayısından daha fazla olması ve dolayısı ile ilköğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetim uygulamalarının ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetim uygulamalarından daha sık ve düzenli aralıklar ile gerçekleştirilmesi bu durumun sebebi olabilir. Milli Eğitim bakanlığının yayınlamış olduğu 2009-2010 yılı eğitim istatistiklerine göre Türkiye genelinde 32430 resmi ilköğretim kurumunda çalışan 458046 öğretmen ve 8181 resmi ortaöğretim kurumunda çalışan 190433 öğretmen bulunmaktadır (MEB Eğitim İstatistikleri, 2010). 2010 yılı itibari ile Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde 3550 denetim elemanı mevcuttur. Bunlardan 10’u iç denetçi, 269’u bakanlık müfettişi ve 3271’i taşra teşkilatlarında il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görev yapan ilköğretim müfettişleridir (Gönülaçar, 2010: 12). 4/6/2010 tarihli Milli Eğitim

Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde bulunan ilköğretim müfettişleri başkanlıkları, eğitim müfettişleri başkanlıkları olarak düzenlenmiş ve eğitim müfettişleri ve eğitim müfettiş yardımcısı kadrosuna 4500 kadro ihdas edilmiştir. Veriler, her eğitim müfettişine yaklaşık 100 öğretmenin ve her bakanlık müfettişine yaklaşık 700 öğretmenin düştüğünü göstermektedir. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre denetimin durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeylerinin daha olumlu çıkmasına rağmen ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.02$), ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=1.96$) göre denetimin değerlendirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Bakanlık müfettişlerinin, denetimin değerlendirme boyutuna, eğitim müfettişlerine nazaran daha ehemmiyet vermeleri bu durumun sebebi olabilir. Çetinkanat ve Sağnak'ın (2010), eğitim ve bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerini karşılaştırmak amacı ile gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarına göre liderlik, yardımseverlik ve sorumluluk bazında bakanlık müfettişlerinin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre denetimin değerlendirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumlu çıkmasına rağmen ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin değerlendirme sürecine ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Durum saptama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin bu boyutlara ilişkin beklentilerinin kurum değişkenine bakılmaksızın benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=2.83$), ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=2.54$) göre denetimin geliştirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. İstatistiksel olarak da ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin geliştirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bakanlık müfettişlerinin, eğitim müfettişlerine nazaran, denetimin geliştirme boyutuna daha fazla önem vermeleri bu

durumun sebebi olabilir. Eğitim müfettişleri ile ilgili olarak Karagözoğlu'nun (1977) yaptığı bir araştırmada ilköğretim müfettişlerinin, öğretmenlerin gelişimleri hususunda yeterince yardımcı olamadıkları ve öğretmenlerin problemlerini çözmelerinde gerekli çabayı göstermedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Öğretmenlerin, Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeylerini Gösteren Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

Teftiş Boyutları	Kurum	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Durum Saptama	İlköğretim	174	4.39	0.58	1.40	318	0.161
	Ortaöğretim	146	4.30	0.60			
Değerlendirme	İlköğretim	174	4.43	0.59	-0.83	318	0.406
	Ortaöğretim	146	4.48	0.58			
Geliştirme	İlköğretim	174	4.40	0.88	-0.51	318	0.611
	Ortaöğretim	146	4.44	0.60			

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.39$), ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=4.30$) göre denetimin durum saptama boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha yüksektir. İlköğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinin öğretmenler tarafından yeterli düzeyde planlı ve programlı görülmemesi ve ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere nazaran rehberlik faaliyetlerine daha çok ihtiyaç duymaları bu durumun sebebi olabilir. Çetinkanat ve Sağnak'ın (2010) yaptığı bir araştırmada eğitim müfettişlerinin sorumluluk davranışlarına ilişkin öğretmenlerin algıları oldukça düşük çıkmıştır. Öztürk'ün (2009) gerçekleştirdiği çalışmada da ilköğretim müfettişlerinin denetim etkinliklerinin planlanması ile ilgili sorunlar yaşandıkları sonucuna varılmıştır. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre denetimin durum saptama boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha yüksek çıkmasına rağmen ilköğretim ve

ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin durum saptama boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.48$), ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=4.43$) göre denetimin değerlendirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Bakanlık müfettişlerinin eğitim müfettişlerine oranla daha kuralcı bir denetim stili uyguluyor olmaları ortaöğretim kurumunda çalışan öğretmenlerin beklenti düzeylerinin daha yüksek olmasının sebebi olabilir. Yapılan araştırmalarda bakanlık müfettişlerinin eğitim müfettişlerine oranla daha katı bir denetim stili uyguladıkları sonucuna varmışlardır (Burgaz, 1995: 229). Katılık, denetim sürecinde iletişimin kopmasına ve güven duygusunun azalmasına neden olabilmektedir. Öncelikli ve ağırlıklı olarak öğretmenlerin olumlu davranışlarına ve çalışmalarına vurgu yapılmalıdır. Övgü ve iltifat öğretmenlerin motivasyonlarını arttıran en önemli unsurlardır (Zepeda ve Ponticell, 1998). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre denetimin değerlendirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha yüksek çıkmasına rağmen ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin müfettişlerin denetimin değerlendirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}=4.44$), ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere ($\bar{X}=4.40$) göre denetimin geliştirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha yüksektir. Ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetim faaliyetlerinin yeterli aralıklarla ve branşlara göre yapılamaması bu durumun sebebi olabilir. Bu durumun Şarlak'ın (2009) çalışmasının bulguları ile örtüştüğü görülmektedir. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre denetimin geliştirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha yüksek çıkmasına rağmen ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin geliştirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Bu bulgulara göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklentilerinin, kurum değişkenine bakılmaksızın benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.4. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müfettişlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeylerinin Cinsiyetlerine, Kıdemlerine, Geçirdikleri Teftiş Sayısına ve Ödül Durumlarına Göre Karşılaştırılması

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

Teftiş Boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Durum Saptama	Kadın	95	2.36	0.60	0.93	172	0.353
	Erkek	79	2.26	0.74			
Değerlendirme	Kadın	95	1.91	0.84	-0.81	172	0.417
	Erkek	79	2.02	0.96			
Geliştirme	Kadın	95	2.54	0.84	0.12	172	0.902
	Erkek	79	2.53	0.86			

İlköğretim kurumlarında çalışan kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2.36$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2.26$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=2.02$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=1.91$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında değerlendirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında değerlendirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

İlköğretim kurumlarında çalışan kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=2.54$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=2.53$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında geliştirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin

teftiş uygulamalarında geliştirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin, cinsiyet durumlarına bakılmaksızın benzerlik gösterdiği söylenebilir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Bağımsız Örneklem İçin t-testi Sonuçları

Teftiş Boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	p
Durum Saptama	Kadın	95	4.35	0.59	-0.97	172	0.335
	Erkek	79	4.44	0.56			
Değerlendirme	Kadın	95	4.41	0.61	-0.59	172	0.554
	Erkek	79	4.46	0.56			
Geliştirme	Kadın	95	4.32	0.96	-1.30	172	0.195
	Erkek	79	4.49	0.77			

İlköğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.44$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.35$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha olumludur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptamaya boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.46$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.41$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında değerlendirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha olumludur. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında değerlendirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

İlköğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.49$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.32$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında geliştirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha olumludur. Ancak ilköğretim kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında geliştirmeye boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerinin, cinsiyet durumlarına bakılmaksızın benzerlik gösterdiği söylenebilir. Başka bir anlatımla, öğretmenlerin cinsiyet durumlarının, teftiş uygulamalarına ilişkin beklenti düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdemleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Durum Saptama	1-10 yıl	108	2.36	0.67	2.85	0.061
	11-20 yıl	50	2.34	0.61		
	21 yıldan fazla	16	1.94	0.75		
Değerlendirme	1-10 yıl	108	2.01	0.87	1.06	0.350
	11-20 yıl	50	1.81	0.96		
	21 yıldan fazla	16	2.12	0.86		
Geliştirme	1-10 yıl	108	2.59	0.82	0.59	0.554
	11-20 yıl	50	2.43	0.78		
	21 yıldan fazla	16	2.49	1.17		

İlköğretim kurumlarında çalışan 1-10 yıl kıdem süresine ($\bar{X}=2.36$) ve 11-20 yıl kıdem süresine ($\bar{X}=2.34$) sahip öğretmenlerin, 21 yıldan fazla kıdem süresine sahip öğretmenlere ($\bar{X}=1.94$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. Kıdem süreleri arttıkça öğretmenlerin

algı düzeyleri düşmektedir. Geliştirme boyutuna ilişkin ortalamalara bakıldığında 1-10 yıl kıdem süresine sahip öğretmenlerin en yüksek algı ortalamasına ($\bar{X}=2.59$) sahip olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bölümünün 1-10 yıl kıdem sürelerine sahip olmaları ve denetim sürecine kıdemli öğretmenlere nazaran daha olumlu bakmaları bu durumun sebebi olabilir. Denetimin değerlendirme boyutuna ilişkin en yüksek algı ortalamasının ($\bar{X}=2.36$) 21 yıldan fazla kıdem süresine sahip öğretmenlere ait olduğu dikkat çekmektedir.

Ortalama değerlerinde görülen değişikliklere rağmen ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Öğretmenlerin kıdem durumlarının, teftiş uygulamalarına ilişkin algılarını etkilemediği görülmüştür.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdemleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Durum Saptama	1-10 yıl	108	4.37	0.60	0.19	0.829
	11-20 yıl	50	4.41	0.52		
	21 yıldan fazla	16	4.44	0.59		
Değerlendirme	1-10 yıl	108	4.40	0.60	1.83	0.163
	11-20 yıl	50	4.42	0.58		
	21 yıldan fazla	16	4.69	0.44		
Geliştirme	1-10 yıl	108	4.40	0.87	0.96	0.384
	11-20 yıl	50	4.31	0.99		
	21 yıldan fazla	16	4.66	0.45		

İlköğretim kurumlarında çalışan ve kıdem süreleri 21 yıldan fazla olan öğretmenlerin denetimin durum saptama ($\bar{X}=4.44$), değerlendirme ($\bar{X}=4.69$) ve geliştirme ($\bar{X}=4.66$) boyutlarında en yüksek beklenti seviyelerine sahip oldukları

görülmektedir. 11-20 yıl kıdem süresine sahip öğretmenlerin geliştirme boyutuna yönelik beklenti ortalaması ($\bar{X}=4.31$) hariç diğer boyutlara ilişkin beklenti ortalamalarının kıdem sürelerine paralel olarak arttığı dikkat çekmektedir. Kıdemli öğretmenlerin geçirdikleri denetimler sonrası denetim sisteminde kayda değer bir değişiklik görememeleri ve geçirdikleri denetim sayısı arttıkça denetim sistemine ve uygulamalarına daha eleştirel bakmaları bu durumun sebebi olabilir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu sonuca göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklentilerinin, kıdem durumlarına bakılmaksızın, benzerlik gösterdiği söylenebilir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin geçirdikleri teftiş sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Geçirdikleri Teftiş Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Teftiş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Anlamlı Fark
Durum Saptama	1-3 kez	78	2.36	0.62	0.64	0.526	Yok
	4-7 kez	44	2.34	0.81			
	7’den fazla	52	2.23	0.61			
Değerlendirme	1-3 kez	78	2.17	0.90	9.18	0.000*	* 4-7 kez ile 1-3 kez * 4-7 kez ile 7’den fazla
	4-7 kez	44	1.49	0.70			
	7’den fazla	52	2.04	0.92			
Geliştirme	1-3 kez	78	2.65	0.82	5.31	0.006*	* 4-7 kez ile 1-3 kez * 4-7 kez ile 7’den fazla
	4-7 kez	44	2.18	0.77			
	7’den fazla	52	2.65	0.88			

* $p<0.05$

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama boyutuna ilişkin ölçülen algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak öğretmenlerin teftiş

sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu farkın, 4-7 kez teftiş gören öğretmenler ile 1-3 ve 7'den fazla teftiş gören öğretmenlerin algıları arasında olduğu görülmüştür. Değerlendirme ve geliştirme boyutlarına yönelik olarak algı düzeylerine ilişkin ortalamalarına bakıldığında her iki boyutta da 4-7 kez denetim sürecinden geçen öğretmenlerin en düşük değerlere sahip olduğu görülmektedir. 1-3 kez denetim sürecinden geçen öğretmenlerin en yüksek algı değerlerine sahip olduğu dikkat çekmektedir. İlköğretim kurumlarında çalışmakta olan ve araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmının (%62) 1-10 yıl arası kıdem sürelerine sahip olmaları ve dolayısı ile denetim sürecine daha ılımlı bakmaları bu durumun sebebi olabilir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Geçirdikleri Teftiş Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Teftiş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Durum Saptama	1-3 kez	78	4.43	0.55	2.02	0.136
	4-7 kez	44	4.47	0.57		
	7'den fazla	52	4.26	0.61		
Değerlendirme	1-3 kez	78	4.39	0.63	0.46	0.630
	4-7 kez	44	4.50	0.58		
	7'den fazla	52	4.44	0.52		
Geliştirme	1-3 kez	78	4.49	0.80	0.83	0.436
	4-7 kez	44	4.36	1.00		
	7'den fazla	52	4.29	0.88		

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin en yüksek beklenti ortalamalarının 4-7 defa denetim sürecinden geçen

öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Geliştirme boyutunda ise denetim sayısı arttıkça beklenti düzeyinin düştüğü dikkat çekmektedir.

Beklenti düzeylerinde ortaya çıkan bu değişikliklere rağmen ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin geçirdikleri teftiş sayılarının denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklentilerini etkilemediği tespit edilmiştir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sonrasında aldıkları ödül sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Teftiş Sonrası Aldıkları Ödül Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Ödül Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Durum Saptama	Hiç	114	2.32	0.69	0.14	0.934
	1-2 defa	45	2.29	0.64		
	3-4 defa	7	2.46	0.78		
	4’ten fazla	8	2.28	0.65		
Değerlendirme	Hiç	114	2.05	0.85	2.22	0.088
	1-2 defa	45	1.67	0.96		
	3-4 defa	7	2.23	1.12		
	4’ten fazla	8	2.04	0.75		
Geliştirme	Hiç	114	2.56	0.92	0.16	0.926
	1-2 defa	45	2.48	0.72		
	3-4 defa	7	2.43	0.86		
	4ten fazla	8	2.60	0.39		

İlköğretim kurumlarında çalışan ve geçirdikleri teftişler neticesinde 3-4 defa ödül aldıklarını beyan eden öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama ve değerlendirme boyutlarında en yüksek algı ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. Geliştirme boyutuna ilişkin en yüksek algı ortalamasının 4’ten fazla sayıda ödül alan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir.

Algı düzeylerinde görülen bu değişikliklere rağmen ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin geçirdikleri teftişlerden sonra aldıkları ödül sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Elde edilen veriler, öğretmenlerin teftiş sonrası aldıkları ödül durumlarının denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeylerini etkilemediğini göstermiştir.

İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sonrasında aldıkları ödül sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21. İlköğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Teftiş Sonrası Aldıkları Ödül Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Ödül Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Durum Saptama	Hiç	114	4.42	0.58	0.91	0.437
	1-2 defa	45	4.35	0.54		
	3-4 defa	7	4.51	0.66		
	4’ten fazla	8	4.10	0.68		
Değerlendirme	Hiç	114	4.43	0.62	1.24	0.297
	1-2 defa	45	4.49	0.50		
	3-4 defa	7	4.54	0.63		
	4’ten fazla	8	4.07	0.52		
Geliştirme	Hiç	114	4.36	0.93	0.65	0.581
	1-2 defa	45	4.45	0.85		
	3-4 defa	7	4.80	0.32		
	4’ten fazla	8	4.29	0.51		

İlköğretim kurumlarında çalışan ve geçirdikleri denetimler neticesinde 4’ten fazla ödül aldıklarını beyan eden öğretmenlerin, müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin en düşük beklenti ortalamalarına sahip oldukları dikkat çekmektedir. 3-4 defa ödül alan öğretmenlerin her üç boyutta da en yüksek beklenti ortalamasına sahip oldukları görülmüştür.

Değerlendirme ve geliştirme boyutlarında ödül sayısına paralel olarak beklenti düzeyinin ilk üç grupta arttığı görülmektedir.

Ortalama değerlerinde görülen bu değişikliklere rağmen ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftişlerden sonra aldıkları ödül sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerinin, denetim süreci sonrası aldıkları ödül durumlarına bakılmaksızın, benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.5. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin, Müfettişlerin Teftiş Uygulamalarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeylerinin Cinsiyetlerine, Kıdemlerine, Geçirdikleri Teftiş Sayısına ve Ödül Durumlarına Göre Karşılaştırılması

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t-testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Bağımsız örneklem için t-testi Sonuçları

Teftiş Boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	P
Durum Saptama	Kadın	80	2.17	0.49	-2.13	144	0.034*
	Erkek	66	2.38	0.69			
Değerlendirme	Kadın	80	1.84	0.65	-3.10	144	0.002*
	Erkek	66	2.25	0.95			
Geliştirme	Kadın	80	2.69	0.86	-2.05	144	0.042*
	Erkek	66	2.99	0.92			

* $p<0.05$

Ortaöğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=2.38$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=2.17$) göre denetimin durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri

daha olumludur. İstatistiksel olarak da ortaöğretim kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=2.25$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=1.84$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında değerlendirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. İstatistiksel olarak da ortaöğretim kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında değerlendirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Ortaöğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=2.99$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=2.69$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında geliştirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri daha olumludur. İstatistiksel olarak da Ortaöğretim kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında geliştirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$).

Elde edilen verilere göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin, denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algıları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ortaöğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin tüm boyutlara ilişkin algı düzeylerinin kadın öğretmenlerin algı düzeylerinden daha yüksek çıkmasının sebebi ortaöğretim kurumlarının denetiminden sorumlu bakanlık müfettişlerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımlarındaki dengesizlik olabilir (Çakır, 2007: 5). Çalışma esnasında kesin sayılara ulaşamamakla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunda görevli bakanlık müfettişlerinin büyük oranının erkek olduğu bilinmektedir. Kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran daha hassas olmaları, dolayısı ile bakanlık müfettişlerin katı ve kuralcı davranışlarına daha kolay tepki göstermeleri bu durumun bir diğer sebebi olabilir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile incelenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Cinsiyetleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Bağımsız örneklem için t-testi Sonuçları

Teftiş Boyutları	Cinsiyet	N	Ortalama	Std. Sapma	t	Sd	P
Durum Saptama	Kadın	80	4.29	0.62	-0.03	144	0.974
	Erkek	66	4.30	0.58			
Değerlendirme	Kadın	80	4.46	0.63	-0.56	144	0.575
	Erkek	66	4.51	0.50			
Geliştirme	Kadın	80	4.47	0.63	0.10	144	0.543
	Erkek	66	4.41	0.57			

Ortaöğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.30$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.29$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha olumludur. Ancak Ortaöğretim kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=4.46$), kadın öğretmenlere ($\bar{X}=4.51$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında değerlendirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha olumludur. Ancak Ortaöğretim kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında değerlendirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Ortaöğretim kurumlarında çalışan kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=4.47$), erkek öğretmenlere ($\bar{X}=4.41$) göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında geliştirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri daha olumludur. Ancak Ortaöğretim kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişlerin teftiş uygulamalarında geliştirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$).

Elde edilen veriler, öğretmenlerin cinsiyet durumlarının, teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerini etkilemediğini göstermiştir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 24'te gösterilmiştir.

Tablo 24. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdemleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Durum Saptama	1-10 yıl	53	2.33	0.48	1.79	0.170
	11-20 yıl	69	2.28	0.67		
	21 yıl ve üzeri	24	2.06	0.60		
Değerlendirme	1-10 yıl	53	1.91	0.69	0.78	0.461
	11-20 yıl	69	2.10	0.88		
	21 yıl ve üzeri	24	2.05	0.95		
Geliştirme	1-10 yıl	53	2.70	0.84	1.26	0.287
	11-20 yıl	69	2.95	0.99		
	21 yıl ve üzeri	24	2.76	0.71		

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdem süreleri arttıkça durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Değerlendirme ve geliştirme boyutuna ilişkin verilere bakıldığında kıdem süreleri en az olan öğretmenlerin en düşük algı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. 21 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmenlerin değerlendirme boyutuna ilişkin en yüksek algı ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Ortalama değerlerinde görülen bu değişikliklere rağmen ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin kıdem sürelerinin, teftiş uygulamalarına ilişkin algılarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Kıdemleri ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Kıdem	N	Ortalama	Std. Sapma	F	P	Anlamlı Fark
Durum Saptama	1-10 yıl	53	4.17	0.67	2.30	0.104	Yok
	11-20 yıl	69	4.40	0.56			
	21 yıl ve üzeri	24	4.25	0.54			
Değerlendirme	1-10 yıl	53	4.26	0.76	7.80	0.001*	*11-20 yıl ile 1-10 yıl *11-20 yıl ile 21 yıldan fazla
	11-20 yıl	69	4.66	0.41			
	21 yıl ve üzeri	24	4.46	0.30			
Geliştirme	1-10 yıl	53	4.35	0.63	1.04	0.355	Yok
	11-20 yıl	69	4.51	0.60			
	21 yıl ve üzeri	24	4.46	0.52			

*p<0.05

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında değerlendirme boyutuna ilişkin ölçülen beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu farkın, kıdemi 11-20 yıl olan öğretmenler ile 1-10 yıl ve 21 yıldan fazla olan öğretmenlerin beklentileri arasında olduğu görülmüştür. Değerlendirme boyutuna ilişkin ortalama değerlerine tekrar bakıldığında 11-20 yıl arası kıdem sürelerine sahip olan öğretmenlerin en yüksek beklenti düzeyine ($\bar{X}=4.66$) sahip oldukları görülmektedir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Geçirdikleri Teftiş Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Teftiş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Durum Saptama	1-3 kez	97	2.31	0.58	2.15	0.120
	4-7 kez	40	2.11	0.60		
	7’den fazla	9	2.47	0.73		
Değerlendirme	1-3 kez	97	1.98	0.84	1.54	0.219
	4-7 kez	40	2.01	0.74		
	7’den fazla	9	2.49	1.00		
Geliştirme	1-3 kez	97	2.84	0.95	0.11	0.898
	4-7 kez	40	2.83	0.74		
	7’den fazla	9	2.69	1.01		

Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına yönelik algı ortalamalarına göz atıldığında durum saptama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin en yüksek algı ortalamalarının en fazla sayıda denetim sürecinden geçen gruplara ait olduğu görülmektedir. Değerlendirme boyutunda ise denetim sayısı arttıkça algı düzeyinin düşmesi dikkat çekmektedir. Ancak, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin geçirmiş oldukları teftiş sayıları, teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerini etkilememiştir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Geçirdikleri Teftiş Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Teftiş Sayısı	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Anlamlı Fark
Durum Saptama	1-3 kez	97	4.31	0.58	0.11	0.896	Yok
	4-7 kez	40	4.29	0.65			
	7’den fazla	9	4.21	0.69			
Değerlendirme	1-3 kez	97	4.49	0.62	0.10	0.906	Yok
	4-7 kez	40	4.48	0.52			
	7’den fazla	9	4.41	0.34			
Geliştirme	1-3 kez	97	4.53	0.53	4.09	0.019*	* 1-3 kez ile 7’den fazla
	4-7 kez	40	4.32	0.73			
	7’den fazla	9	4.03	0.44			

*p<0.05

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin ölçülen beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken ($p>0.05$) geliştirme boyutuna ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu farkın, teftiş sayısı 1-3 arasında olan öğretmenler ile 7’den fazla teftiş görmüş öğretmenlerin beklenti düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin beklenti ortalamalarına tekrar bakıldığında, teftiş sayısının arttıkça bütün boyutlarda beklenti ortalamalarının düştüğü görülmektedir. Daha fazla sayıda teftiş geçiren öğretmenlerin ortaöğretim kurumlarında gerçekleştirilen teftiş uygulamalarında bir gelişme görememeleri beklenti değerlerinde meydana gelen bu düşüşün sebebi olabilir. Daha fazla sayıda teftiş geçiren öğretmenlerin kıdemlerinin de fazla olduğu düşünülecek olursa öğretmenlerin mesleki beklentilerinin düşmesi ve dolayısı ile denetimden beklentilerinin azalması bu durumun bir diğer sebebi olarak gösterilebilir.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sonrasında aldıkları ödül sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Teftiş Sonrası Aldıkları Ödül Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Algı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Ödül Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p	Anlamlı Fark
Durum Saptama	Hiç	83	2.23	0.52	0.24	0.865	Yok
	1-2 defa	37	2.29	0.75			
	3-4 defa	17	2.31	0.52			
	4’ten fazla	9	2.36	0.78			
Değerlendirme	Hiç	83	1.93	0.71	2.91	0.037*	*Hiç ile 1-2 defa
	1-2 defa	37	2.35	1.05			
	3-4 defa	17	1.76	0.63			
	4’ten fazla	9	2.03	0.81			
Geliştirme	Hiç	83	2.85	0.84	1.85	0.140	Yok
	1-2 defa	37	3.00	1.01			
	3-4 defa	17	2.55	0.89			
	4’ten fazla	9	2.37	0.79			

*p<0.05

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftişlerden sonra aldıkları ödül sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Ancak, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin geçirdikleri teftiş sonrası aldıkları ödül sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında değerlendirme boyutuna ilişkin ölçülen algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<0.05$). Bulunan bu farkın hiç ödül almayan öğretmenler ile 1-2 defa ödül almış öğretmenlerin algıları arasında olduğu görülmüştür.

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sonrasında aldıkları ödül sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarına yönelik beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Teftiş Sonrası Aldıkları Ödül Sayıları ile Teftiş Uygulamalarına Yönelik Beklenti Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Niteliğini Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Teftiş Boyutları	Ödül Durumu	N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Durum Saptama	Hiç	83	4.25	0.65	0.95	0.417
	1-2 defa	37	4.40	0.44		
	3-4 defa	17	4.39	0.59		
	4’ten fazla	9	4.14	0.68		
Değerlendirme	Hiç	83	4.44	0.64	0.90	0.442
	1-2 defa	37	4.61	0.42		
	3-4 defa	17	4.48	0.48		
	4’ten fazla	9	4.35	0.71		
Geliştirme	Hiç	83	4.46	0.58	0.22	0.883
	1-2 defa	37	4.37	0.70		
	3-4 defa	17	4.46	0.56		
	4’ten fazla	9	4.50	0.53		

Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftişlerden sonra aldıkları ödül sayılarına göre müfettişlerin teftiş uygulamalarında durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($p>0.05$). Başka bir anlatımla, öğretmenlerin geçirdikleri teftişler neticesinde aldıkları ödül durumları, teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerini etkilememiştir. Bu bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklentilerinin, ödül durumlarına bakılmaksızın, benzerlik gösterdiği söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen verilerin analizlerine göre ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar neticesinde uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

1. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yer alan maddelere göre algı ortalamalarının düşük, buna karşın beklenti ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Çağdaş denetim uygulamalarının en önemli unsurları olan iletişim, işbirliği ve paylaşım odaklı maddelerin oldukça düşük seviyede algılanması fakat bu maddelere yönelik beklentilerin oldukça yüksek seviyede olması dikkat çekmiştir. Denetim uygulamalarının mekanik unsurları ile ilgili maddelerin daha yüksek seviyede algılandığı görülmüştür. Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin maddelerin algı ve beklenti ortalamaları öğretmenlerin, ilköğretim kurumlarında gerçekleştirilen denetim faaliyetlerini iletişimden uzak, denetimin teknik yanına ağırlık veren, klasik denetim anlayışına daha yakın, geliştirici özelliği bulunmayan, öğrenci başarısını arttırmayan, eğitim ve öğretim sürecine olumlu katkısı olmayan bir süreç olarak algıladıklarını göstermiştir.

2. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yer alan maddelere göre algı ortalamalarının düşük, buna karşın beklenti ortalamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. İşbirliği, iletişim ve paylaşım odaklı maddelere ait algı ortalamalarının en düşük değerlere, buna karşın denetimin mekanik unsurları ile ilgili maddelerin ise en yüksek algı değerlerine sahip olduğu dikkat çekmiştir. Algı ortalamalarına ait veriler öğretmenlerin, denetimin kuruma katkısının beklenen düzeyin çok altında olduğunu, denetim sürecinin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimlerine yeteri kadar katkı sağlamadığını, denetimin kurumda yenileşme ve gelişmeye katkısı olmadığını düşündüklerini göstermiştir. Elde edilen veriler öğretmenlerin, durum saptama,

değerlendirme ve geliştirme boyutlarında yer alan maddelere göre beklentilerinin bakanlık denetçileri tarafından karşılanamadığını düşündüklerini göstermiştir.

3. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre denetimin durum saptama boyutuna ilişkin algı düzeylerinin daha olumlu olduğu, buna karşın ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre denetimin değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre denetimin durum saptama boyutuna ilişkin beklenti düzeylerinin daha yüksek olduğu, buna karşın ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlere göre değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4. İlköğretim kurumlarında çalışan kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre denetimin durum saptama ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Değerlendirme boyutunda ise erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre algı düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. İlköğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Ancak ilköğretim kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet durumlarının teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklenti düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

5. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdem durumlarının teftiş uygulamalarına ilişkin algı ve beklenti düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

6. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sayılarına göre denetimin durum saptama boyutuna ilişkin ölçülen algı düzeyleri ile durum saptama,

değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğretmenlerin teftiş sayılarına göre değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu farkın, 4-7 kez teftiş gören öğretmenler ile 1-3 ve 7'den fazla teftiş gören öğretmenlerin algıları arasında olduğu görülmüştür. Değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı ortalamalarına bakıldığında her iki boyutta da 4-7 kez denetim sürecinden geçen öğretmenlerin en düşük algı değerlerine, 1-3 kez denetim sürecinden geçen öğretmenlerin en yüksek algı değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Araştırma neticesinde, ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin geçirdikleri teftiş sayılarının denetimin durum saptama boyutuna ilişkin algı ve durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerini etkilemediği ancak değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeylerini etkilediği görülmüştür.

7. İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin geçirdikleri teftişlerden sonra aldıkları ödül sayılarına göre denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen algı ve beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak algı ve beklenti ortalamalarındaki büyük farklılık ve geçirdikleri denetim sonrası hiç ödül almadıklarını beyan edenlerin oranının çok fazla olması denetim sisteminde ödül etkeninin etkili bir şekilde kullanılmadığını göstermiştir.

8. Ortaöğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı ve durum saptama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Geliştirme boyutuna yönelik olarak ise kadın öğretmenlerin beklenti düzeyleri erkek öğretmenlerin beklenti düzeylerinden yüksek çıkmıştır. İstatistiksel olarak da ortaöğretim kurumlarında çalışan kadın ve erkek öğretmenlerin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ancak beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Araştırma neticesinde, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin cinsiyet durumlarının teftiş uygulamalarına ilişkin algı düzeylerini etkilediği fakat beklenti düzeylerini etkilemediği görülmüştür.

9. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kıdemlerine göre denetimin durum saptama ve geliştirme boyutlarına

ilişkin ölçülen beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen, değerlendirme boyutuna ilişkin ölçülen beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu farkın, kıdemleri 11-20 yıl olan öğretmenler ile 1-10 yıl ve 21 yıldan fazla olan öğretmenlerin beklentileri arasında olduğu görülmüştür. Değerlendirme boyutuna ilişkin olarak 11-20 yıl arası kıdem sürelerine sahip olan öğretmenlerin en yüksek beklenti düzeyine sahip oldukları görülmüştür.

10. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftiş sayılarına göre denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen algı düzeyleri ve durum saptama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin ölçülen beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamazken, geliştirme boyutuna ilişkin beklenti düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu farkın, teftiş sayısı 1-3 arasında olan öğretmenler ile 7'den fazla teftiş görmüş öğretmenlerin beklenti düzeyleri arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin beklenti ortalamalarına tekrar bakıldığında teftiş sayısının arttıkça bütün boyutlarda beklenti ortalamalarının düştüğü görülmüştür.

11. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin teftişlerden sonra aldıkları ödül sayılarına göre denetimin durum saptama ve geliştirme boyutlarına ilişkin ölçülen algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin geçirdikleri teftiş sonrası aldıkları ödül sayılarına göre denetimin değerlendirme boyutuna ilişkin ölçülen algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bulunan bu farkın hiç ödül almayan öğretmenler ile 1-2 defa ödül almış öğretmenlerin algıları arasında olduğu görülmüştür. Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin geçirdikleri teftişler neticesinde aldıkları ödül durumlarının teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerini etkilemediği görülmüştür.

5.2. Öneriler

Eğitim sisteminin etkililiği ve verimliliği, denetim aracılığı ile belirlenir. Denetim aynı zamanda eksikliklerin ortaya çıkarılmasında, düzeltilmesi ve geliştirilmesinde yönetime yardımcı olur. Bu bakımdan denetim, eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde, çıktılarının değerlendirilmesinde önemli bir paya sahiptir. Bu nedenle eğitim kurumlarında yapılan etkili denetim uygulamalarının eğitim ve öğretimin kalitesini arttıracığından belirlenen amaçların daha üst düzeyde gerçekleştirilebilmesini sağlayacaktır. Bu bağlamda araştırmada varılan sonuçlara dayalı olarak uygulamacılar ve diğer araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir:

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin genel olarak denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algılarının düşük ve beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu göz önüne alındığında, okullarda gerçekleştirilen denetim uygulamalarının beklenen standartları yansıtmadığı söylenebilir. Denetim uygulamalarının bu standartlara ulaşması için denetçilerin çağdaş metot ve yaklaşımlardan haberdar olmaları ve kullanmaları konusunda hizmet içi eğitim faaliyetleri Milli Eğitim Bakanlığı'nca etkili ve yeterli biçimde uygulamaya konulmalıdır.

2. Denetimin nihai amacı örgütü geliştirmektir. Durum saptama ve değerlendirme boyutları bu nihai amacın gerçekleştirilebilmesi için gereken unsurlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okullarda gerçekleştirilen denetim uygulamalarını etkili, geliştirici, problem çözücü, stres ve gerilimi azaltıcı ve güven verici olarak görmedikleri göz önüne alındığında, bu nihai amacın denetçiler tarafından göz ardı edildiği söylenebilir. Denetim faaliyetlerinin bu amacın sağlanabilmesi için denetim süreci bütün boyutları ile yeniden gözden geçirilmelidir.

3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, denetim uygulamaları esnasında denetçiler ile sağlıklı iletişim kuramadıkları ve denetçilerin denetim sürecinde iletişim ve işbirliğine dayalı faaliyetleri yeteri kadar gerçekleştirmediklerini düşündükleri göz önüne alındığında, mevcut denetim uygulamalarının kalıplaşmış mekanik unsurları daha çok yansıttığı söylenebilir. Denetim uygulamalarını bu mekaniklikten kurtarmak ve denetçi öğretmen arası iletişimin en üst seviyede gerçekleştirilebilmesi sağlamak için gerekli eğitim faaliyetleri bakanlıkça uygulamaya geçirilmeli ve ifade edilen uzmanlık alanlarının geliştirilebilmesi için denetçilerin en az yüksek lisans eğitimi almaları sağlanmalıdır.

4. Araştırma esnasında elde edilen veriler göz önüne alındığında, eğitim ve bakanlık müfettişlerinin sayılarının denetim faaliyetlerinin sağlıklı bir şekilde icra edilebilmesi için çok yetersiz olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin, ihtiyaç duydukları her an rehberlik ve danışma hizmeti alabilmeleri ve bu amaçla denetim faaliyetlerinin daha sık yapılabilmesi için eğitim ve özellikle bakanlık müfettişlerinin sayısı arttırılmalıdır. Özellikle branş denetimi ile ilgili olarak öğretmenlerin dile getirdikleri sıkıntılar göz önüne alındığında, denetim sürecinde branşlara yönelik rehberlik, düzeltme ve geliştirme faaliyetlerinin yeterli ve sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilemediği

görülmektedir. Bu problemin giderilebilmesi ve denetçiler tarafından öğretmenlere sağlanan dönütün kalitesi için her branşta denetmen istihdam edilmelidir.

5. Çalışmaya katılan öğretmenlerin, okullarda gerçekleştirilen denetim faaliyetlerini tek taraflı ve denetçi merkezli icra edilen bir süreç olarak değerlendirdikleri göz önüne alındığında, mevcut denetim sisteminde öğretmen ve denetçi işbirliğine yeterli vurgu yapılmadığı söylenebilir. Denetim sürecinin, eğitim ve öğretimi etkileyen tüm unsurların ortak katılımı ile gerçekleştirileceği bir sürece dönüşmesi hususunda çalışmalar yapılmalıdır.

6. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, okullarda gerçekleştirilen denetim uygulamaları esnasında denetçilerin yol gösterici olmaktan öte otoriter bir tavır sergilediklerini düşündükleri göz önüne alınırsa, denetçilerin denetimin rehberlik ve danışma gibi asıl amaçlarını yeterli biçimde gerçekleştiremedikleri söylenebilir. Bu durumun, denetçilerin şu an mevcut olan soruşturma görevlerinden ve öğretmenlerin denetçilerin görevlerini daha çok bu yönde algıladıklarından kaynaklandığı söylenebilir. Öğretmenlerin daha rahat bir biçimde rehberlik ve danışma hizmetlerinden yararlanabilmeleri için denetçilerin soruşturma ve rehberlik görevleri ile ilgili çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

7. Denetimi, öğretmenlerin zayıf yönlerini bulmaya yönelik bir kontrol etkinliği olarak algılayan öğretmenlerin bu algılarını değiştirmek için ve birlikte çalışma ve işbirliği yapıldığı inancının kazandırılması amacıyla öğretmenler de çeşitli seminerlerden geçirilmelidir. Ayrıca, denetim sürecinde ödül sisteminin etkili bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır.

8. Denetim sürecinin daha etkili icra edilebilmesi için araştırmacılar tarafından, gelişmiş ülkelerde eğitim denetimi sistemleri incelenmeli ve elde edilecek bilgiler ışığında Türk eğitim sistemi için model önerileri yapılmalıdır.

9. Denetim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesini sağlayan denetçilerin istihdamları, eğitimleri ve sorunları üzerinde daha fazla araştırma yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

Altındağ, M. (2007). *İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik, Değerlendirme ve Soruşturma Rollerini Hakkında Ankara İli Öğretmen ve Müfettişlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Arlı, M. ve Nazik, H. (2001). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.

Aslan, B. (1993). *Soruşturma Teknikleri Ders Notları*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.

Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim; Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Aydın, M. (2008). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayıncılık.

Bailey, K. M. (2006). *Language Teacher Supervision: A Case-Based Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Balcı, A. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma. Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 4. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, A. ve Aydın, İ. (2001) *Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi, Rollerini, Yeterlikleri, Seçimi, Yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

Blumberg, A. (1980). *Supervisors and Teachers: A Private Cold War*. California: McCutchan Publishing Corporation.

Burgaz, B. (1995). *İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilemediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 11, Sayfa: 127-131.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Burton, J. ve Launer, J. (2003). *Supervision and Support in Primary Care*. Oxford: Radcliffe Medical Press.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. 2. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cogan, M. (1973). *Clinical Supervision*. Boston: Houghton-Mifflin Press.

Cakır, M. (2007). *Öz Değerlendirme Yoluyla Eğitimde Kalitenin Geliştirilmesi*. Antalya: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Grup Raporu.

Çetinkanat, C. A. ve Sağnak, M. (2010). *İlköğretim ve Bakanlık Müfettişlerinin İletişim Stillerinin Karşılaştırılması*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 38, Sayfa: 35-43.

Danielson, C. ve McGreal, T. (2000). *Teacher Evaluation to Enhance Professional Practice*. (<http://www.ascd.org>). Sayfa Ziyaret Tarihi: 08.07.2010.

Demir, M. (2009). *İlköğretim Müfettişlerinin Ders Teftişlerinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Demirtaş, Z. (2010). *Öğretmeni Hizmet İçinde Yetiştirmenin Bir Aracı Olarak Denetim*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. Sayı: 31, Sayfa: 41-52.

Doğanay, E. (2006). *Taşra Birimlerindeki İlk ve Ortaöğretim Kurumlarında Yürütülen Teftiş Hizmetlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Van: Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Dökmen, Ü. (2000). *Sanatta ve Günlük Yaşamda İletişim Çatışmaları ve Empati*. 13. Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık

Dündar, A. (2005). *İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eisner, E. W. (1998). *The Kind of Schools We Need : Personal Essays*. Portsmouth: Heinemann.

Ellet, C. ve Teddlie, C. (2003). *Teacher Evaluation, Teacher Effectiveness and School Effectiveness: Perspectives from the USA*, Journal of Personnel Evaluation in Education, New York

Frase, L. (2005). *Refocusing the Purpose of Teacher Supervision. The SAGE Handbook of Educational Leadership: Advances in Theory, Research, and Practice*. California: SAGE Publications.

Glanz, J. (1997). *Supervision, Don't Discount the Value of the Modern*. Paper Presented at the Annual Conference of the AERA. Chicago: American Educational Research Association.

Glanz, J., Shulman, V. ve Sullivan, S. (2007). *Impact of Instructional Supervision on Student Achievement: Can We Make the Connection?* Paper Presented at the Annual Conference of the AERA. Chicago: American Educational Research Association.

Glatthorn, A. (1990). *Supervisory Leadership: Introduction to Instructional Supervision*. New York: HarperCollins Publishing.

Glatthorn, A. (1997). *Differentiated Supervision*. 2nd Edition. Alexandria: ASCD Publishing.

Glickman, C. D. (1990). *Supervision of Instruction: A Development Approach*. 2nd Edition. Boston: Allyn and Bacon Publishing.

Glickman, C. D. (1981). *Developmental Supervision: Alternative Practices for Helping Teachers Improve Instruction*. Alexandria: ASCD Publishing.

Goldhammer, R., Anderson, R. H. ve Krajewski, R.J. (1993). *Clinical Supervision: Special Methods for the Supervision of Teachers*. New York: Holt Publishing.

Gökçe, F. (1994). *Eğitim Denetiminin Amaç ve İlkeleri*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı: 10, Sayfa: 73-78.

Gönülaçar, Ş. (2010). *Kamuda İç Denetçiler ile Müfettişler Arasındaki Görev Örtüşmesi Sorununa Bir Çözüm Önerisi: İngiltere Eğitim Sisteminde İç Denetim ve Teftişin Rol ve Sorumlulukları*. (<http://icden.meb.gov.tr>). Sayfa Ziyaret Tarihi: 12.02.2011.

Gündüz, Y. (2008). *Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Sisteminin Yenilenme İhtiyacı*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Harris, B. M. (1985). *Supervision Behaviours in Education*. 3rd Edition. New Jersey: Prentice Hall.

İlğan, A. ve Kıranlı, S. (2007). *Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinin Denetlenmesinde Klinik Denetim Modeli*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Sayı: 40, Sayfa: 153-155.

Kalaycı, Ş. (2005). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde Teftiş Uygulamaları*. Yayımlanmamış Araştırma. Ankara.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karslı, M. D. (1990). *The Perceptions of General High School Teachers and Principals on Classroom Supervision Carried Out by Ministry Supervisors*. Unpublished Master Thesis. Ankara: Middle East Technical University.

Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi*. Ankara: Teftiş Kurulu Başkanlığı.

Kayıkcı, K. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı Denetmenlerinin Denetim Alt Sistemin Yapısal Sorunlarına İlişkin Alguları ve İş Doyumu Düzeyleri*. Ankara: TEM-SEN Yayınları.

Kosmoski, G. (2000). *School Supervision; The Nature of Modern Supervision*. Ph.D. Pre-Publication Draft. Florida: Florida State University.

Kuş, E. (2007). *Nitel Nitel Araştırma Teknikleri, Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri, Nicel Mi? Nitel mi?* Ankara: Anı Yayıncılık.

Marshall, K. (2005). *It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation*. (<http://www.kaplanmagazine.org>). Sayfa Ziyaret Tarihi: 22.06.2010.

MEB. (2010). Milli Eğitim Bakanlığı. 2009-2010 Öğretim Yılı Eğitim İstatistikleri. (<http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/>). Sayfa Ziyaret Tarihi: 22.09.2010.

MEB. (1993). *On Dördüncü Milli Eğitim Şurası: Hazırlık Dokümanı*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (1993). *On Dördüncü Milli Eğitim Şurası: Raporlar Görüşmeler Kararlar*. Ankara: MEB Yayınları.

MEB. (1993). *Teftiş Kurulu Tüzüğü*. Resmi Gazete Yayın Tarihi ve Sayısı: 19.02.1993 / 21501. (<http://mevzuat.meb.gov.tr/>). Sayfa Ziyaret Tarihi: 22.06.2010.

MEB. (2010). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. Kanun No: 5984. Kanun Kabul Tarihi: 04.06.2010.

MEB. (1992). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*. Kanun No: 3797. Kanun Kabul Tarihi: 30.04.1992.

Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş Denetim İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Oktar, A. N. (2010). *Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ovando, M. (2000). *Collaborative Supervision: Implications for Supervision Research and Inquiry*. Paradigm Debates in Curriculum and Supervision: Modern and Postmodern Perspectives. (Edited by Jeffrey Glanz, Linda S. Behar-Horenstein). Westport: Greenwood Publishing Group.

Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 88, Sayfa: 17.

Özmen, F. ve Güngör, A. (2008). *Eğitim Denetiminde Etik*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:15, Sayfa: 137-138.

Öztürk, Ş. (2009). *İlköğretim Okullarının Kurum Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş ve Okul Müdürü Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Pajak, E. (2000). *Approaches to Clinical Supervision: Alternatives for Improving Instruction*. 2nd Edition. Norwood: Christopher-Gordon Publishing.

Rizzo, J. (2004). *Teachers' and Supervisors' Perceptions of Current and Ideal Supervision and Evaluation Practices*. Doctoral Dissertation. Massachusetts: Graduate School of the University of Massachusetts School of Education.

Sarı, D. (2005). *İlköğretim Okulları ve Denetim*. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim. Yıl:6, Sayı: 64-65. (<http://www.yayim.meb.gov.tr>). Sayfa Ziyaret Tarihi: 17.07.2010.

Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1988). *Supervision: Human Perspectives*. New York: McGraw Hill Book Company.

Sergiovanni, T. J. ve Starratt R. J. (2006). *Supervision: A redefinition*. 8th Edition. Boston: McGraw Hill Book Company.

Silberman, E. C. (1971). *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*. New York: John Wiley Publishing.

Staller, F. L. (1996). *Teacher Supervision: Moving Towards on Interactive Approach*. Forum, 34 (2) 2-14.

Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). *Alternative Approaches to Supervision: Cases From the Field*. The Journal of Curriculum and Supervision, 15 (3) 212-235.

Sullivan, S. ve Glanz, J. (2004). *Supervision That Improves Teaching: Strategies and Techniques*. Thousand Oaks: Corvin Press.

Süngü, H. (2005). *Fransa, İngiltere ve Almanya Eğitim Denetimi Sistemlerinin Yapı ve İşleyişi*. Milli Eğitim Sosyal Bilimler Dergisi. Yıl: 33, Sayı:167. (<http://www.yayim.meb.gov.tr>). Sayfa Ziyaret Tarihi: 04.03.2010.

Şarлак, Ş. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Görevli Yönetici ve Öğretmenlerin Denetimin Fonksiyonlarına İlişkin Algı ve Beklenti Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Taşdan, M. (2008). *Solidarity Between Colleagues in Contemporary Educational Supervision*. Ankara: Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences. Vol: 41, Sayı: 1, Sayfa: 69-92.

Taymaz, H. (1984). *Ders Denetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Sayı:1, Sayfa: 9-19.

Taymaz, H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Uyanık, M. (2007). *Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla: Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Wiles, J.ve Bondi, J. (2003). *Supervision: A Guide to Practice*. Upper Saddle River: Allyn & Bacon Publishing.

Yalçınkaya, M. (1992). *Denetimde İletişim*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 25 (1) 211-214.

Yalçınkaya, M. (1992). *Ortaöğretimde Ders Denetimi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçınkaya, M. (2003). *İlköğretimde Yeni Denetim Esasları: MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi Üzerine bir İnceleme*. Ankara: Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 160.

Yanpar, T. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yee-Wan, C. (2001). *Teachers' Perception of Quality Assurance Inspection in Relation to School Improvement: A Case Study*. Unpublished Master Thesis. Hong Kong: University of Hong Kong.

Yılmaz, K. (2004). *Sanatsal Denetim*. Ankara: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. Sayı: 38.

Zepeda, S. ve Ponticell, J. (1998). *At Cross Purposes: What Do Teachers Need, Want, and Get From Supervision?* Journal of Curriculum and Supervision. Vol: 14.

Zepeda, S. (2007). *Instructional Supervision: Applying Tools and Concepts*. New York: Eye on Education Publishing.

EK 1. Denetim Envanteri

Değerli Meslektaşım,

Aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplar **“İlköğretim ve Bakanlık Müfettişlerinin Teftiş Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Çağdaş Denetim Yaklaşımları Çerçevesinde Değerlendirilmesi”** adlı tez çalışmasında kullanılacaktır. Çalışmanın amacına uygun olarak gerçekleştirilebilmesi için görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır. Görüşlerinizi belirttiğiniz envanterden elde edilecek bilgiler toplu olarak değerlendirileceğinden lütfen adınızı yazmayınız. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından lütfen bütün soruları dikkatlice okuyarak cevaplayınız. Size en uygun seçeneği (X) işareti koyarak belirtiniz.

Gösterdiğiniz ilgi ve emeğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Mehmet ŞENER

Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

(Eğitim Yönetimi ve Denetimi Programı)

Yüksek Lisans Öğrencisi

m_u_sener@yahoo.com

0 505 623 68 53

BÖLÜM I

Kişisel Bilgiler

İlgili seçeneklerden size uygun olanı işaretleyiniz. Lütfen birden fazla seçenek işaretlemeyiniz.

1. Cinsiyetiniz:

Kadın Erkek

2. Çalıştığınız Kurum:

İlköğretim Ortaöğretim

3. Mesleki Kıdeminiz:

1 – 10 yıl 11 – 20 yıl 21 yıldan fazla

4. Mesleki yaşamınız boyunca kaç kez “ders teftişi” sürecinden geçtiniz?

Hiç “ders teftişi” sürecinden geçmedim.
 1 - 3 kez “ders teftişi” sürecinden geçtim.
 4 - 7 kez “ders teftişi” sürecinden geçtim.
 7’den fazla “ders teftişi” sürecinden geçtim.

5. Ödül Durumunuz (teftiş süreci sonrasında aldığınız takdir, teşekkür, maaş ödüllendirmesi vb.)

Hiç ödül almadım.
 1 – 2 defa aldım.
 3 – 4 defa aldım.
 4’den fazla aldım.

BÖLÜM II

Açıklama: Aşağıda, İlköğretim ve Bakanlık Müfettişlerinin okullardaki teftiş uygulamalarına yönelik yargı maddeleri verilmiştir. Bu yargılara karşılık gelen soldaki tarafta ALGILAR'a (**şu an var olduğunu düşündüğünüz durum**); sağdaki tarafta ise BEKLENTİLER'e (**olması gerektiğini düşündüğünüz durum**) ilişkin kutucuklar bulunmaktadır.

Sizden beklenen, her yargı maddesinin karşısında bulunan ve görüşünüze uygun düşen **hem soldaki** (ALGILAR); **hem de sağdaki** (BEKLENTİLER) kutucuklardan **birer tanesine (X) işareti koymanızdır.**

Örnek: 1. maddeyi (*Denetim uygulamasından önce denetim sürecinin amaçların öğretmen ile paylaşılması*) örnekteki gibi işaretleyen kişi; denetim uygulamasından önce denetim sürecinin amaçlarının öğretmen ile **nadiren** paylaşıldığını; fakat **her zaman** paylaşılması gerektiğini düşünmektedir.

	X				1. Denetim uygulamasından önce denetim sürecinin amaçların öğretmen ile paylaşılması					X
ALGILAR (Şu an var olduğunu düşündüğünüz durum)						BEKLENTİLER (Olmaması gerektiğini düşündüğünüz durum)				
Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman

I. BOYUT: Durum Saptama (Madde 1 - 13)

					1. Denetim uygulamasından önce denetim sürecinin amaçların öğretmen ile paylaşılması					
					2. Denetçinin öğretmen ile birlikte bir gözlem planı oluşturması					
					3. Kullanılacak gözlem tekniklerinin öğretmen ve denetçi işbirliği ile seçilmesi					
					4. Hangi davranışların gözleneceğinin denetçi ve öğretmen işbirliği ile kararlaştırılması					
					5. Denetim sürecini etkileyen unsurların denetçi tarafından not edilmesi					
					6. Denetçinin gözlem esnasında kontrol listesi (checklist) tutması					
					7. Denetçinin gözlem esnasında yazılı notlar alması					
					8. Denetçinin gözlem esnasında video kayıtları alması					
					9. Denetçinin gözlem esnasında ses kayıtları alması					
					10. Denetim sürecinde denetçinin birden çok gözlemlerde bulunması					
					11. Öğretmenin öğrencilere yönelik soru sorma biçiminin gözlenmesi					
					12. Öğretmenin öğrencilere yönelik geri bildirim ifadelerinin kaydedilmesi					
					13. Öğretmenin sınıf yönetimi ifadelerinin denetçi tarafından kaydedilmesi					

II. BOYUT: Değerlendirme (Madde 14 - 25)

					14. Denetçinin, gözlemlerine dayalı ayrıntılı raporu öğretmen ile paylaşması					
					15. Değerlendirmede öğretmenin ürettiği çalışmaların kullanılması					

ALGILAR (Şu an var olduğunu düşündüğünüz durum)						BEKLENTİLER (Olması gerektiğini düşündüğünüz durum)				
Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman		Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğunlukla	Her Zaman
					16. Denetimin öğretmenin performans düzeyi hakkında bilgi vermesi					
					17. Denetim sürecinde öğretmenin ders planlama etkinliklerinin ele alınması					
					18. Denetim sürecinde öğretmenin öğretim davranışlarının ele alınması					
					19. Denetim sürecinde öğretmenin sınıf yönetim uygulamalarının ele alınması					
					20. Denetim sürecinde öğretmenin kuruma uyumunun ele alınması					
					21. Denetim sürecinde öğretmenin meslektaşları ile işbirliğinin ele alınması					
					22. Denetimin, öğretmenin yetersiz olduğu alanlar hakkında bilgi vermesi					
					23. Değerlendirme sürecinde öğrenci görüşlerinden yararlanılması					
					24. Denetim sürecinde meslektaş görüşlerinden yararlanılması					
					25. Denetim sürecinde yönetici görüşlerinden yararlanılması					

III. BOYUT: Geliştirme (Madde 26 - 38)

					26. Denetimin, öğretmenin performansına katkısı					
					27. Denetimin, öğretmenin moral düzeyini artırması					
					28. Denetimin, öğretmenin farkında olma düzeyini artırması					
					29. Denetimin, öğretmenin iletişim becerilerini geliştirmesi					
					30. Denetimin, öğretmenin uzmanlık becerilerini geliştirmesi					
					31. Denetimin, öğretmenin iş doyum seviyesini artırması					
					32. Denetimin eğitim sürecindeki hataların azalmasına katkısı					
					33. Denetim ile kurumdaki standardizasyonun sağlanması					
					34. Denetimin stres ve gerilimin azaltılmasına katkısı					
					35. Denetimin kurum içerisindeki çatışmaların çözümlenmesine katkısı					
					36. Denetimin, öğretmenin etkili sorun çözme becerilerinin gelişimine katkısı					
					37. Denetimin, öğretmenin kendine güvenini teşvik etmesi					
					38. Denetimin kurumda yenileşmeye katkısı					

EK 2. Özgeçmiş

Adı ve Soyadı : Mehmet ŞENER

Doğum Tarihi ve Yeri : 1979 / TARSUS

Medeni Durumu : Evli

Eğitim Durumu

Mezun Olduğu Lise : 1992-1996 İçel Anadolu Öğretmen Lisesi

Lisans : 1996-2001 Marmara Üniversitesi

Atatürk Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Bölümü

Katıldığı Eğitim Programları

- British Council: An Introduction to Communicative English Language Teaching Methodology April 2007-June 2007, ANKARA
- University of Cambridge ESOL TKT Exam May 2008 İSTANBUL
Band 4 in TKT Module 1: Language and Background to Language Learning and Teaching; Band 4 in TKT Module 2: Lesson Planning and Use of Resources for Language Teaching; Band 4 in TKT Module 3: Managing the Teaching and Learning Process
- British Council: Communicative English Language Teaching Methodology Sep. 2007-May 2008, ANKARA
- British Council: Using Drama Techniques 11-12 May 2009, ANKARA

Çalıştığı Kurumlar ve Görevi

Beyşehir Anadolu Öğretmen Lisesi 2001-2003

Ankara Polis Koleji 2003-

Adres : Ankara Polis Koleji, Çamlıca mahallesi, Demetevler,
Yenimahalle, ANKARA

Elektronik Posta : m_u_sener@yahoo.com / mufuksener@hotmail.com

Telefon : 505 6236853