

İL EĞİTİM DENETMENLERİNİN
REHBERLİK VE İŞ BAŞINDA YETİŞTİRME
GÖREVLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE DAYALI
EĞİTİM İSTEKLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Ceyhun KAVRAYICI

(Yüksek Lisans Tezi)

Ocak 2013

İL EĞİTİM DENETMENLERİNİN REHBERLİK VE İŞ BAŞINDA YETİŞTİRME
GÖREVLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE DAYALI EĞİTİM İSTEKLİLİKLERİNİN
BELİRLENMESİ

Ceyhun KAVRAYICI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ocak 2013



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Ceyhun KAVRAYICI'nın, "İl Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevleri İle İlgili Görüşlerine Dayalı Eğitim İstekliliklerinin Belirlenmesi" başlıklı tezi, 25.01.2013 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı yüksek lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı) : Prof.Dr.Esmahan AĞAOĞLU	
Üye : Prof.Dr.Coşkun BAYRAK	
Üye : Doç.Dr.Yahya ALTINKURT	

Prof.Dr.H.Ferhan ODABASI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



ÖZET

İL EĞİTİM DENETMENLERİNİN REHBERLİK VE İŞ BAŞINDA YETİŞTİRME GÖREVLERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE DAYALI EĞİTİM İSTEKLİLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Ceyhun KAVRAYICI

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans Programı

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2013

Danışman: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Bu araştırmanın genel amacı eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşleri ve buna ilişkin eğitim gereksinimlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklem grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Aydın, Çanakkale, Çorum, Eskişehir, Gaziantep, Malatya, Mersin illerinde görev yapmakta olan 292 il eğitim denetmeni oluşturmaktadır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış olup, veriler Ağaoğlu (1999) tarafından geliştirilen “eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyi ve buna ilişkin eğitim istekliliklerini belirleme” ölçeği ile toplanmıştır. İllere gönderilen 292 ölçekten, 227’si geri dönmüş ve değerlendirmeye alınmıştır. Tüm istatistiksel çözümlelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Verilerin normal dağılıma sahip olduğu durumlarda, t testi ve anova testleri kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyleri ($\bar{x} = 4.189$) “gerekli” boyutunda ifade edilmiş ve bu görevleri gerekli görme düzeylerinde demografik değişkenler bağlamında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Katılımcıların bu göreve ilişkin eğitim alma isteklilikleri de yine araştırmanın birinci alt amacıyla koşut bir biçimde ($\bar{x} = 4.025$) “istekliyim” boyutunda

ifade edilmiş ve eğitim alma isteklilikleri düzeyinde katıldıkları hizmet içi eğitim değişkeni bağlamında anlamlı bir fark bulunmuştur. İl eğitim denetmenlerinin daha önceden katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı arttıkça, eğitim alma istekliliklerinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İl Eğitim Denetmenleri, Rehberlik ve İş başında Yetiştirme, Hizmetiçi Eğitim, Eğitim İstekliliği

ABSTRACT

DEFINING TRAINING WILLINGNESS OF EDUCATIONAL SUPERVISORS BASED ON THEIR OPINIONS RELATED TO THEIR “GUIDANCE AND ON THE JOB TRAINING” TASKS

Ceyhun KAVRAYICI
Department of Educational Sciences
Graduate School Of Educational Sciences,
Educational Administration, Supervision, Planning and Economics
Anadolu University
Institute of Educational Sciences

January, 2013

Advisor: Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

The general aim of the study is to determine opinions of supervisors related to necessity of their guidance roles and their training willingness about this role. The sample group of the study consists of 292 supervisors who work in Aydın, Çanakkale, Çorum, Eskişehir, Gaziantep, Malatya, Mersin provinces in 2012-2013 academic year. Survey method was used in the study. The data was gathered via the scale “guidance and training willingness of supervisors” which was developed by Ağaoğlu (1999). 292 scale was delivered and 227 of them was returned and analyzed. In all statistical analysis, the significant level is accepted as .05. In the case of normal and/or homogenous distribution of the data parametric tests such as t-test and anova were used. At the end of data analysis it is observed that supervisors stated their guidance role in the level of ($\bar{x} = 4.189$) “necessary” and there was no significant difference among demographic variables related to the opinions of the participants. The training willingness of the participants related to guidance role is stated on the level of ($\bar{x} = 4.025$) “I am willing to”. These two findings are similar. There was no significant difference among demographic variables such as age, experience, educational status, branches, managerial background related to the opinions of the participants. There was statistically significant difference according to participants in-service training background. According to results, if participants’ in-service training experiences high, their willingness for new trainings is low.

Key Words: Supervisors, Guidance and on the job training, in service training willingness for training

ÖNSÖZ

Kişilerin yaşamları boyunca hedefleri, hayalleri, umutları vardır. Bunlarla ilgili de her insanın bir hikayesi olur. Onu bu umutlara, hayallere, hedeflere taşıyan olaylar ya da kişiler ansızın çıkıverir. Böyle durumlarda ansızın çıkıveren kişiler, hayallerin kırılma noktası, bu hayaller için yıllarca bekleyen insanların kahramanı oluverirler. Akademik yaşama geçiş hayalleri kurduğum dönemlerde karşıma çıkan kahramanım, kırılma noktam, çok değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim. Bir baba figürü gibi, dağ gibi dimdik, sürekli arkamızda duran ve bizlerden desteğini hiçbir zaman esirgemeyen çok değerli hocam Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a, dönütleriyle bana sürekli destek olan, kendimi hep değerli hissettiren hocalarım Yard. Doç. Dr. Yücel ŞİMŞEK ve Yard. Doç. Dr. Çetin TERZİ'ye, görüşlerini sürekli benimle paylaşan hocam Doç. Dr. Adnan BOYACI'ya, katkılarını ve yapıcı eleştirilerini benden esirgemeyen hocam Doç. Dr. Yahya ALTINKURT'a, yaşamın zor dönemlerinde omuz omuza durduğumuz, sabırla tüm sorularıma yanıt veren sevgili arkadaşım, hocam, Doç. Dr. Yavuz Akbulut'a, ülkenin yüksek rakımlı coğrafyasında; içtenlikleri, dostlukları ve yardımlarıyla beni mutlu eden arkadaşlarım Ümit HUY ve Halil İbrahim LAFÇI'ya, veri toplama sürecinde bana yardımcı olan değerli hocam Prof. Dr. Mehmet KESİM'e, Yard. Doç. Dr. Bülent GÜVEN'e, Yard. Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ'a, Araş. Gör. Tahir YILMAZ'a, il eğitim denetmenleri, Yavuz KÖŞ ve Mustafa TAŞTAN'a, değerli katkılarından dolayı Eskişehir il eğitim denetmenleri başkanı Mustafa ÖZATAŞ'a, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri Emel AYDIN ŞAHİN ve Hakan ŞAHİN'e, Yard. Doç. Dr. Eren KESİM'e Öğr. Grv. Dr. Müyesser CEYLAN'a, Yard. Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ'a, Yard. Doç. Dr. Esra TURHAN'a, Araş. Grv. Beyza HİMMETOĞLU'na, ve Araş. Grv. Damla AYDUĞ'a, Araş. Grv. Seda YILMAZ'a ve Araş. Grv. Mehmet Fatih KARACABEY'e teşekkürlerimi sunarım.

Üniversite yıllarımda en önemli, en keyifli deneyimini yaşama olanağı sunan, mikrofonla tanışmamı sağlayan, Radyo A müdürüm, hocam, sevgili ablam, Yard. Doç. Dr. Özlem ATAMAN'a teşekkürü borç bilirim.

Beni bugünlere getiren, eğitim dendiğinde, akan suları durduran, gerekirse yoktan var eden babam İbrahim KAVRAYICI ve annem Remziye KAVRAYICI'ya, ellerimle büyüttüğüm biricik kardeşim, neşe kaynağım Ceyda KAVRAYICI'ya ve sabırla hep

İÇİNDEKİLER

JURİ ve ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	v
ÖNSÖZ	vi
ÖZGEÇMİŞ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
Denetim.....	2
Eğitim Denetimi.....	3
Eğitim Denetmeni	6
Türkiye’de Eğitim Denetiminin Tarihsel Gelişimi	7
Denetim Sürecinde İletişim	14
Denetim Sürecinde Motivasyon.....	15
Denetimin İlkeleri	16
Amaçlılık	16
Planlılık	17
Süreklilik	17
Nesnellik	18
Bütünlük.....	19
Durumsallık	20
Açıklık	20
Demokratiklik	21
Denetim Yaklaşımları	22
Klasik Denetim	22
Öğretimsel Denetim.....	22
Klinik Denetim	23
360 Derece Performans Değerlendirme.....	25

Denetmen Görevleri.....	26
Araştırma	27
Soruşturma.....	28
İnceleme.....	29
Denetim ve Değerlendirme.....	30
Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme	31
İlgili Araştırmalar	37
Problem.....	42
Amaç.....	44
Önem.....	45
Sınırlılıklar	45
Tanımlar.....	45
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM	46
Araştırma Modeli	46
Evren ve Örneklem	46
Verilerin Toplanması	49
Bilgi Formu.....	49
Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevleri ile İlgili Görüşleri ve Buna İlişkin Eğitim İstekliliklerini Belirleme Ölçeği.....	49
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	51
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR.....	54
Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	54
Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerinin demografik özelliklerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	56
Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine yönelik eğitim alma istekliliğine ilişkin görüşlerine yönelik bulgular ve yorumlar.....	62

Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliği düzeylerinin demografik özelliklere göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular ve yorumlar.....	64
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ VE ÖNERİLER.....	71
Sonuç	71
neriler	72
Uygulayıcılar İçin neriler	72
Araştırmacılar İçin neriler.....	73
EKLER.....	75
EK A: Araştırma leği	75
EK B: Ölçek Kullanma İzin Belgesi.....	79
KAYNAKÇA.....	80

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Denetimin Tarihsel Gelişimi	3
Tablo 2. İllere gönderilen ve geri dönen veri toplama aracı sayısı.....	47
Tablo 3. Örneklem grubunun genel özellikleri	47
Tablo 4. Ölçek Seçenekleri ile Puan Aralıkları	50
Tablo 5. Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylelerine ilişkin görüşleri.....	54
Tablo 6. Katılımcıların yaş değişkenine göre betimsel verileri	56
Tablo 7. Eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerinin gereklilik değişkeninin yaşa göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	57
Tablo 8. Katılımcıların denetmenlikteki kıdem değişkenine göre betimsel verileri	57
Tablo 9. Gereklilik değişkeninin kıdeme göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	58
Tablo 10. Katılımcıların mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre betimsel verileri	59
Tablo 11. Gereklilik değişkeninin mezun olunan eğitim kurumuna göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	59
Tablo 12. Katılımcıların branş değişkenine göre betimsel verileri	60
Tablo 13. Gereklilik değişkeninin branşa göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	60
Tablo 14. Rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme değişkeninin katılımcıların yöneticilik geçmişine göre karşılaştırılması.....	61
Tablo 15. Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin	

eđitim alma istekliliđi dűzeylerinin ortalamaları	62
Tablo 16. Katılımcıların yař deđiřkenine gűre betimsel verileri	64
Tablo 17. Eđitim alma istekliliğinin yařa gűre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	65
Tablo.18 Katılımcıların kıdem değişkenine gűre betimsel verileri	66
Tablo 19. Eđitim alma istekliliği değişkenlerinin kıdeme gűre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	66
Tablo 20. Mezun olunan okula gűre eđitim alma istekliliđine ait betimsel deđerler.....	67
Tablo 21. İsteklilik değişkeninin mezun olunan eğitim kurumuna gűre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	67
Tablo 22. Katılımcıların branř deđiřkenine gűre betimsel verileri	68
Tablo 23. İsteklilik değişkeninin branşa gűre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları	68
Tablo 24. Eđitim almaya istekli olma deđiřkenlerinin katılımcıların yűneticilik geçmiřine gűre karřılařtırılması	69

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Eğitim sistemleri devletlerin varlığını sürdürmelerinde önemli bir düzeyde işlev görürler. Eğitimin alt sistemleri ise eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesi sürecinde bir araç niteliğindedir. Eğitimin alt sistemleri, önce kendi amaçlarının gerçekleşmesinden daha sonra da eğitimin genel amaçlarının gerçekleşmesinden sorumludur.

Denetim, eğitim yönetiminin bir alt sistemi olarak, denetimin işlevlerini görevlerini gerçekleştirmek suretiyle eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olur. Sistem özellikleri açısından ise denetim, sistemin girdi, işlem ve çıktılarından bilgi alınması, alınan bilgilerin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre örgüt amaçlarının düzeltilmesi ve geliştirilmesi olarak tanımlanabilir. Denetim sonuçlarına göre hareket etmeyen örgütlerin etkililiklerinin ve gelişimlerinin planlı olması düşünülemez. Denetim, süreçte elde edilen sonuçları sistemleştirir ve planlayarak rastlantılardan kurtarır. Denetim, yönetim süreçlerinden biri olduğu gibi diğer süreçlerin de yeniden düzenlenmesine rehberlik eden bir hizmet olup farklı etkinlikleri ve teknikleri içerir (Gökçe, 1994). Çağcıl denetim yaklaşımları, eğitim sürecinin yeniden düzenlenmesine, eğitim çalışanlarına rehberlik edilmesine, personel ve okul geliştirmeye odaklanmaktadır.

Kontrol odaklı olmaktan öte, geliştirme odaklı işlev görmesi gereken eğitimin denetimi eğitim amaçlarına ulaşmasında en gerekli unsurlardan biridir. Denetimin süreci, öğrencinin de başarısını iyileştirmeye yardım konusunda aracılık eden bir işlev görür. Denetim bireyler ve gruplar ile çalışmayı içerir. Denetimi gerekli kılan bir diğer unsur örgütün güç kaybetmesini önlemektir (Aydın, 2005).

Öğretim lideri, rehber, danışman olması beklenen eğitim denetmenleri, denetim sürecinin uygulayıcılarıdır. Araştırma, soruşturma- inceleme, rehberlik ve iş başında yetiştirme, denetim gibi pek çok görevi olan denetmenlerin kendilerinden çağcıl denetim yaklaşımları bağlamında beklenen görevleri olan rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine odaklanması bu çalışmanın ileriki bölümlerinde irdelenecektir.

Denetim

Denetim, kamu ve kurum yararı doğrultusunda insan davranışlarını kontrol etme sürecidir (Taymaz, 2005, s. 3). Birden fazla insandan oluşan, istekli bir biçimde ortak bir amaç için bir araya gelinen yapılar örgütlerdir. Örgütler, örgütsel amaçlarını gerçekleştirdikleri sürece varlıklarını sürdürebilirler. Bu amaçların gerçekleşme derecesinin belirlenmesi denetim ile olasıdır.

Su' ya göre (1974, s.36) denetim yapılan çalışmalarını denetlemek ve değerlendirmek daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanıdır. Bununla birlikte, meydana gelen disiplin ve yasa dışı olayların soruşturma ve incelemelerini yaparak sonucun üst ve ilgili kademelere bildirilmesini de kapsar. İşlevsel bir yapıya ve sağlıklı bir işleyişe sahip olan denetim sisteminin ölçütlerden sapma eğilimlerini daha sapsular meydana gelmeden ve örgütte büyük kayıplara yol açmadan belirlemesi ve düzeltmeler yapması beklenir. Bu güçte olan bir denetim sisteminin sağlıklı işlediği yargısına varılabilir (Aydın, 1986 s. 1).

Denetim kavramı yönetsel anlayışlara ve örgütlerin kendine özgü niteliklerine göre farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Klasik yönetim kuramcılarını denetimi işi ve işi yapanın yakından kontrol edilmesi anlayışıyla ele alırken, neoklasik yönetim kuramcılarını denetimi, rehberlik etme anlayışı ile bütünleştirmeye çalışmışlardır (Başar, 2000, s.5). Sistem yaklaşımı çerçevesinde denetim, sistemin bir ögesi olarak nitelendirilmiş örgütün iç ve dış dinamikleri arasında uyumun bir aracı olarak görülmeye başlanmıştır (Ağaoğlu, 2009 s.251). Tarihsel süreç içerisinde denetimin gösterdiği değişim ve gelişim Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Denetimin Tarihsel Gelişimi (Wiles ve Bondi, 2000 s.8)*

1985-...	Paylaşılan Liderlik
1975-1985	Yönetimsel Denetim
1965-1975	Klinik Denetim
1955-1965	Eğitim Programına Odaklı Denetim
1945-1955	Teknik Denetim
1930-1945	İşbirlikçi Denetim
1920-1930	Bürokratik Denetim
1900-1920	Bilimsel Denetim
1840-1900	Baskıcı-Kontrol Amaçlı Denetim

*Wiles ve Bondi : Supervision A Guide to Practice'den uyarlanmıştır.

Baskıcı ve kontrol amaçlı başlayan denetim sisteminde kuralların uygulanıp uygulanmadığı gözlemek ve yetersizlik arayışı ön plandaydı. Daha sonra yönetimdeki bilimsel, bürokratik ve insan ilişkilerinden etkilenen denetim süreci 1960'lı yıllardan sonra, öğretimin iyileştirilmesi, öğretmenlere rehberlik edilmesi konularına odaklanmış, kontrol amaçlı ve baskıcı olmaktan çıkmıştır. Çağcıl anlayış gereği denetimde koçluk, mentorluk gibi kavramlar daha sık kullanılır hale gelmiş, sanatsal ve estetik bir boyut kazanması gerektiği düşünülmüştür.

Eğitim Denetimi

Eğitim Denetimi eğitim kurumlarının amaçlarının etkili bir şekilde gerçekleşmesi ve eğitim sisteminin kendini yenilemesi yönünde işlev gören eğitim yönetiminin alt sistemidir. Eğitimin ve okulun niteliğinin belirlenmesi okullarda gerçekleştirilen değerlendirme ve denetim süreçleri ile mümkündür. Eğitim sürecinin olumlu olumsuz yönlerinin belirlenmesi ile başlayan denetim, değerlendirme ve geliştirme eylemleri ile devam etmektedir (Ceylan, Ağaoğlu, 2010 s.542).

Eğitim denetiminden beklenen işlevler, eğitim sürecinin ve bu süreçte yer alan tüm unsurların gelişmesine katkı sağlar. Bu unsurlar;

- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması,
- Öğrencilerin eğitim amaçlarına ulaşması,
- Eğitim amaçlarının düzenlenmesi,
- Öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi,

- Okul yönetiminin etkililiğinin artırılması, gibi başlıkları altında toplanabilir.

Bu bakımdan eğitim denetimi eğitim örgütlerinin amaçlarının gerçekleştirilmesinde, sürecin geliştirilmesinde ve çıktıların değerlendirilmesinde önemli bir işleve sahiptir (Ağaoğlu, 2009 s.251).

Eğitim sisteminde okul denetiminin kapsamına giren hizmetler ise şu maddeler ile sıralanabilir (Karagözoğlu, 1972, s.31'dan akt. Taymaz, 2005, s.10).

- 1) Eğitim ve öğretim etkinliklerinden neler beklenildiğini saptamak ve açıklamalar yapmak.
- 2) Çeşitli disiplinlerde öğretim yöntemlerini geliştirmek ve bu konuda öğretmenlere yardımcı olmak.
- 3) Başarıyı etkileyen faktörleri saptamak, çeşitli değerlendirme yöntemlerini kullanmak.
- 4) Öğrenci başarısının bilimsel yöntemlerle ölçülmesi ve değerlendirilmesinde rehberlik yapmak.
- 5) Disiplinlerle ilgili problemlerin çözülmesinde öğretmen ve yöneticilere yardım etmek.
- 6) Çeşitli eğitsel konularda, birey ve grup halinde öğretmen ve yöneticilerle konuşmalar yapmak.
- 7) Mesleki yayınları izlemek, öğretmen ve yöneticilere meslekleri ile ilgili yayınları tanıtmak.
- 8) Okullarda öğretim ve yönetim süreçlerine ilişkin açıklama ve gösteriler yapmak.
- 9) Öğretimin etkinliğini arttırmak üzere, eğitim teknolojilerinden yararlanma olanak ve yöntemlerini açıklamak.
- 10) Dershane ziyaretleri sonunda, dersin işlenmesinde görülen olumlu ve olumsuz yönleri öğretmenle görüşmek.
- 11) Eğitimi geliştirme amaçlarına yönelik ders dışı etkinliklerde ilgililere yardımcı ve rehber olmak.
- 12) Öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları kişisel problemlerin çözümünde yardımcı olmak.
- 13) Eğitime ilişkin ortaya konulan problemleri görüşmek, ilgililerle birlikte çözüm yolları araştırmak.
- 14) Öğretmen ve yöneticileri, eğitim ve öğretim ile ilgili çalışmalar yapmaya ve mesleki yazılar hazırlamaya özendirmek.
- 15) Öğretmen ve yöneticilerin davranışlarını incelemek, yapıcı eleştirilerde bulunmak.
- 16) Öğretmen, yönetici ve diğer personelin başarılarını çeşitli yönleri ile değerlendirmek.
- 17) Öğretmen ve yöneticilerin, kişisel ve mesleki haklarını korumak, bu konuda yardımcı olmak.
- 18) Öğretim, eğitim ve yönetim bakımından kurum ilgililerinin kendilerini değerlendirmeleri ve buna göre geliştirmeleri için yardımda bulunmak.
- 19) Okul çevre ilişkileri, disiplin kurulu, öğretmenler kurulu toplantılarının kararlarını incelemek.
- 20) Öğretmen ve yöneticilerin katkılarını sağlayarak denetim programlarını değerlendirmek.
- 21) Öğretmen ve yöneticilerin görüşlerinden yararlanarak denetim şekil ve yöntemleri geliştirmek.
- 22) Yasa dışı davranışları incelemek, gerektiğinde ilgililer hakkında soruşturma açmak.

Denetimin görev tanımları her ne kadar çeşitli ve fazla olsa da yardım, yetiştirme, rehberlik, tanıtıcı ve bilgilendirici olma, eğitimdeki diğer paydaşlarla birlikte çözüm

yolları araştırma, iş birlikçi tutum, yapıcı olma denetim alanyazınının öne çıkardığı görev ve sorumluluklar olarak ifade edilmektedir.

Sergiovanni'ye (1971) göre de eğitim denetiminin özellikleri şu şekildedir;

1. Denetim öğrenim için gerekli olan oluşumları ortaya koyar.
2. Yönetim ve denetim birbirlerinden ayrı düşünülemez. Her ikisi de eğitim sisteminin işleyişinde eşgüdümlü olarak yer alır.
3. İyi bir denetim bilime ve felsefeye dayanır.
4. İyi bir denetim demokratik felsefeye dayanır.
 - Denetim kişiye ve bireysel farklılıklara saygılıdır, her bir kişi için en iyi olasılığı değerlendirir.
 - Denetim eğitimcilerin gelişmeleri gerektiği varsayımından hareket eder.
 - Denetim otorite yerine liderliği ön plana çıkarır.
 - Denetim kişinin girişimci ve bireysel beceri yönlerini ortaya çıkarır.
 - Denetim politika ve planların bütünleşmesi olanaklarını sağlar.
5. İyi bir denetim emredici değil, yaratıcı ve yol göstericidir.
 - Denetim her bir öğretme öğrenme durumunun gerekliliklerine karar verir.
 - Denetim çevreyi kasıtlı ve bilinçli bir biçimde şekillendirir.
6. İyi bir denetim planlıdır.
7. İyi bir denetim sağladığı sonuçlar ile değerlendirilir.
8. Denetim giderek profesyonelleşmektedir. Personel, yöntemler ve sonuçlar önemlidir. Öz değerlendirmeye doğru bir gidiş söz konusudur.

Planlı, sonuç odaklı, yol gösterici, bireysel farklılıklara saygılı, eğitim sisteminin gelişimine önem veren, bütünleştirici bir süreç olan denetimde, öğretimsel liderler olarak denetmenlerin bu görevleri özümsemeleri demokratik bir denetim ikliminin yaratılmasına neden olabilir. Denetim sürecinde ilkelerin yanı sıra denetmenlerin bu ilkeleri ne derece önemsedikleri ve uyguladıkları önemlidir.

Eğitim Denetmeni

Denetim s¼recinde etken konumda olan denetmenlerin ¼stlerine, kendi meslektaşlarına ve denetledikleri ¼đretmenlere karşı sorumlulukları vardır. Denetmenlerin ¼đretmenlere karşı, sorumlulukları ¼ok ve ¼eřitlidir. Her ¼đretmenin denetmenden ¼zel istek ve beklentileri vardır. Bunların kimisi işle ilgili, kimisi başarılması gereken ama¼larla ilgili, kimisi iş edinimini etkileyen temel tutumlarla ilgilidir.

Denetmen ¼ncelikle her denetleneni bir birey olarak kabul etmelidir ve ilk ilkesi iyi iletişim kurabilmek olmalıdır. İyi bir dinleyici ve iletişimci olması beklenen denetmenin denetlenenlere karşı belli başlı sorumlulukları şunlardır: (Plunkett, 1996, s.8).

- Onları birey olarak tanıma
- Onlara hak ettikleri g¼ven ve saygıyı g¼sterme
- Bireyselliklerini ve tekliklerini değerlendirme

Pajak'a (1993) g¼re de, ¼đretmenlerin ve ¼đretimin geliştirilmesini hedefleyen denetim s¼recinde denetmenlerin ¼zerinde durması gereken noktalar ve denetmen sorumlulukları 10 başlık altında toplanabilir. Bunlar:

- İletişim: Denetim s¼resince ¼đretmenlerle ve y¼neticilerle iyi bir iletişim i¼inde bulunma,
- G¼zlem ve G¼r¼řme: Denetim s¼resince sınıf g¼zlemlerine dayalı olarak ¼đretmenlere geri bildirim verme,
- Problem ¼özme ve Karar Verme: Eğitim ve ¼đretim etkinliklerinde karşılaşılan problemleri ¼öz¼leme ve problemler ile ilgi karar verme,
- ¼đretmenlerin Yetiştirilmesi: ¼đretmen ve uzmanın yetiştirilmesi i¼in gerekli ¼nlemleri alma ve geliştirme,
- Programı Geliştirme: ¼đrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılayacak eğitim programlarının geliştirilmesini ve uygulamasını sağlama,
- Personel Geliştirme: Bir uzmanın mesleki davranışları, yeteneklerini tanımlama,

- Motive Etme ve Düzenleme: Öğrencilerin hedef davranışlara ulaşmasına destek olma,
- Destek Hizmetler: Öğretmenlere kaynak, materyal ve öğretim desteği sağlama,
- Toplumsal Bağlantı: Okul ve toplum arasında bağlantıyı sağlamaya yardımcı olma,
- Araştırma ve Programı Değerlendirme: Eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi için elde edilen bilgi birikimlerinden yararlanma.

İletişim yönü güçlü, insan kaynağını geliştirmeye odaklanan, eğitim iş görenlerinin motivasyonunu arttıran problem çözme ve karar alma becerisine sahip bir kişi olması beklenen eğitim denetmeni eğitimin amaçlarına ulaşmasında önemli bir görev üstlenir. Tarihsel gelişim sürecinde içinde bulunan dönemlerden etkilenen denetim ve denetmen algısının evrilme sürecini göz önünde bulundurmamak denetim görevinin işlevselliğini kavrama açısından önemlidir.

Türkiye’de Eğitim Denetiminin Tarihsel Gelişimi

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. Maddesindeki; “Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir. Eğitim ve öğretim, Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır...” ifadesi, denetimin yani Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Kurulu’nun görev ve sorumluluğunun büyüklüğünü ortaya koymaktadır. Denetimin tarihsel oluşumunu İmparatorluk ve Cumhuriyet dönemi olmak üzere iki kademedele ele almak daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Mili Eğitim Bakanlığı’nın denetim birimlerinin örgütlenmesine yönelik politikası; birbirleriyle doğrudan bağlantısı bulunmayan üç farklı denetim örgütünü ortaya çıkarmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde; Bakana bağlı Denetim Kurulu Başkanlığı, Müsteşara bağlı İç Denetim Birimi Başkanlığı, illerde Milli Eğitim Müdürüne bağlı İlköğretim Denetmenleri Başkanlıkları uzun bir geçmişe sahiptir. 1838 yılında Rüüştiye Mekteplerinin açılmasına esas teşkil eden mahalle mektepleri hakkında hazırlanan layihada, bu okullardaki öğretimin aksaklığının giderilmesi amaçlanmış,

okullarda öğretmenlerin mesleki yeteneklerini sağlamak üzere görevlendirilecek, memurlar tarafından denetlenmeleri öngörülmüştür (Öz, 2003; Su, 1974; Taymaz, 2005).

Batı örneğinde eğitim sistemi kurmaya ve geliştirmeye çalışan Osmanlı Devleti'nde yayımlanan resmi belgelerde teftiş hizmetiyle ilgili 3 terim göze çarpmaktadır: 1. Muin, 2. Müfettiş, 3. Muhakkik (Ayas, 1948, s.485).

1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak, Mekatib-i Sıbyaniye Muinliği ve Mekatib-i Rüşdiye Muinliği adlarında iki birim ve denetim görevi yapan muinler atanmıştır. (MEB, 2012). İlk kez 1846 tarihi "Sıbyan Mekatibi Hocaları, Efendilere İta Olunacak Talimat" adlı bir yönetmelikte "Mekatibi Muin" olarak ilkokul müfettişliğinden söz edilmektedir. Bu dönemde teftiş hizmetlerinin "İl Eğitim Kurulları'nın üyeleri tarafından yürütüldüğü görülmektedir (Aydın, 1986, s.137). 1846 yılı esas alındığında, denetim sisteminde, Bakanlık Denetçileri ve İl eğitim denetmenlerinin 150 yılı aşkın bir süredir görev yaptıkları görülmektedir. Bu tarihten sonra, az da olsa okullaşma sürecine girildiğinden, sistem bütünlüğünde olmamakla birlikte müfettiş ve teftiş kavramları kullanılmaya başlanmıştır (Öz, 2003, s.3).

1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde muhakkik ve müfettiş terimleri yer almış ancak bu kişiler Vilayet Maarif Meclisleri'nde görevlendirilmiştir. Denetimin bir yönetim süreci olduğu gerçeğine de Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde rastlanmaktadır. Bu düzenleme için yazılan, Meclis-i Hassı Vükela Mazbatası'nda (Bakanlar Kurulu Toplantı Tutanağı) halkı eğitim öğretim görmeye zorlayacak bir zorunluluğun ve okulları sürekli denetim altında tutacak denetim heyetinin yokluğunun önemli sakıncalar doğurduğu belirtilmiştir (Su, 1974, ss.3-4). Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'ne göre Eğitim Öğretim Bakanlığı kapsamında ilmi ve idari olmak üzere iki daire kurulmuştur(Aslan,1990, s.178):

- İlmi İdare: Bütün okullarda gereksinim duyulan kitap, dergi ve Türk Dili'nde yazılmış olan ilim ve fen kitaplarının zamanında ve sırasıyla yazılması ve dilimize çevrilmesi işlerinden sorumludur.
- İdari Daire: Osmanlı Devleti sınırları içinde bulunan okul ve eğitim öğretim meclislerine, kütüphane ve müzelere, matbaalara nezaret etmek ve

öğretmenlerin ödüllendirilmesi veya cezalandırılması, onların özel davalarına bakılması ve nizamnamede görüleceği şekilde eğitim öğretim idaresinin hakları ile ilgili belirli özel hükümleri ele alarak gereken cezanın verilmesi, bu hususta gerekenlerin sorguya çekilmesi ve gerek İstanbul gerekse civarının eğitim bütçesini düzenlemek ve genel kurula sunmak görevleri vardır.

1875 yılında hazırlanan bir nizamname ile de rehberlik esaslı ön plana çıkarılmış, kurumlarda teftiş defteri bulundurulması, tespit, gözlem ve önerilerin buraya yazılarak saklanması öngörülmüştür. II. Abdülhamit'in tahta çıkışından sonra ilan edilen 1876 Kanun-i Esasi'nin 16. maddesi "Her çeşit okulun devletin denetimi altında tutulacağını" hükme bağlamıştı ve bu bağlamda özel ve cemaat okulları üzerinde gözetim ve denetim kurulması esastır (Sakaoğlu, 2003, s.93). 1879 yılında kabul edilen Rumeli Şarki Vilayetinin Tedrisi Hakkında Kanunda, Kaza Mektepleri Müfettişlerinin görevleri adı altında sıralanan etkinlikler bugünkü yönetmelikle, büyük bir örtüşme içindedir. 1879 yılında kabul edilen Rumeli Şarki Vilayetinin Tedrisi Hakkında Kanunda, Kaza Mektepleri Müfettişleri'nin görevleri adı altında sıralanan etkinlikler bugünkü yönetmelikle büyük bir örtüşme içindedir. 1879 yılında Maarif-i Umumiye merkezinde biri İstanbul, biri Anadolu yakası, biri de Rumeli yakası müfettişliği olmak üzere üç tane Mekatib-i Umumiye (genel okullar) müfettişi vardır. 1884 tarihinde, Mekatib-i Rüşdiye, Mekatib-i İdadiye ve kütüphaneler müfettişleri vardı. 1886 tarihli devlet salhanemesinde Maarif-i Umumiye Nezareti müfettişlerinden ayrı ayrı Mekatib-i Aliye, Mekatib-i Rüşdiye ve Mekatib-i Sıbyaniye daireleri içerisinde yer aldıkları görülmektedir. 1889 tarihli salnamede ise Mül-i Gayri Müslime ve Ecnebiye Mekatib-i İdadiye (lise), Mekatib-i İbtidaiye (ilkokul), Kütüphaneler ve Matbaalar Müfettişleri; Memurin-i Teftişine başlığı altında öğretim dairelerinin dışında gösterilmiştir. 1894 tarihinde ise vilayet merkezlerine müfettişler tayin edilmeye başlanmıştır. Bu tarihte müfettiş grubuna, Rumeli Vilayeti Şahanesi Maarif Müfettişi adıyla bir müfettişlik daha eklenmiştir (Su, 1974).

İkinci Meşrutiyetin ilan edildiği 1908 yılından itibaren bütün teftiş hizmetlerinin genel olarak Memurin-i Teftişine Dairesi altında bir bütünlüğe kavuşturulması çalışmalarının başladığı görülmektedir (Öz,2003, s.3). İlköğretim Müfettişlerinin görev ve yetkilerinin belirlendiği ilk yönetmelik (Mekatib-i İptidaiye Müfettişlerinin

Vezaifine Mütcellik Talimat) 1910’da yürürlüğe konulmuştur. Yönetmelikte soruşturma, teftiş ve aydınlatma konularının yer aldığı görülmektedir (Aydın, 1986, s.138). 1911 yılında yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı hakkındaki nizamname ile merkez idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmış, müfettişlerin orta ve yüksek okul öğretmenleri arasından seçilmesi esası getirilmiştir. Ayrıca soruşturma ve raporların düzenlenmesi, evrak ve defterlerin tanzimi gibi çalışmalar esaslara bağlanmaya yönelmiştir.

1912 yılında hazırlanan yeni bir tüzükte müfettiş-i umumilik ibaresi yer almaktadır. Bu kişilerin “ülkede bulunan kız ve erkek okulları ile Bakanlığa bağlı diğer kuruluşların öğretim, yönetim işlerini, onların her birine ait kanun, tüzük, yönetmelik ve karar hükümlerinin tamamıyla uygulanıp uygulanmadığını sürekli olarak teftiş ve bu husustaki izlenimlerini, edinecekleri bilgileri, düşünceleri ile birlikte Bakanlığa bildirmek, sonuçları alıncaya kadar kovuşturma görevi ile yükümlü” oldukları ifade edilmektedir. Bu tüzüğe göre, çıkarılan yönetmelik, Milli Eğitim Bakanlığı genel teftişine yönelik ilk yönetmeliktir. İlköğretimle ilgili en önemli gelişmelerden birisi, 1913 yılında kabul edilen “Geçici ilköğretim Yasasıdır”. Okulların teftişi bu yasa da yer almaktadır. Ayrıca yasada “Genel Eğitim Müfettişlerinin bulunmadıkları yerlerde onların teftiş görevleri de İlköğretim Müfettişlerine verilmektedir.” denilmektedir (Aydın, 1986, s.138). 1914 yönetmeliğinde müfettişlerin öğretmenlerin eğitim ve öğrenim alanlarındaki eksikliklerinin tamamlanması, onlara rehberlik edilmesi, yol gösterirken, direktif verirken duyarlı olmaları gereğine de yer verilmektedir. Müfettişlik görevinin, öğretmenin onuru korunarak, yerine getirilmesi istenmekte, öğretmenin eksikleri üzerinde durulurken teke tek ilişkiler tercih edilmektedir (Aydın, 1986, s.138).

1923 yılında Maarif Müfettişleri talimatnamesi yayımlanmış ve burada müfettişlik kurumunun, kuruluş, görev ve yetkileri ile teftişi esasları açıklanmış, bir müdür ve on müfettişten oluşan Teftiş Heyeti ibaresi ilk defa kullanılmıştır. 1 Ekim 1923 tarihine dek teftiş makamı müdürlük iken bu tarihte “Maarif Vekaleti Heyet-i Teftişi Riyaseti” olarak adlandırılıp başkanlık haline getirilmiştir (Taymaz, 2005).

Cumhuriyetin ilanından sonra teftiş hizmetlerine, okullaşma hızına paralel olarak daha fazla önem verildiği görülmektedir. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat kanunu ile tüm okul ve medreselerin Maarif Vekaleti’ne bağlanması üzerine konu yeniden

gündeme getirilmiş ve 1925 yılında hazırlanan Maarif Müfettişlerinin hukuk, selahiyet ve vazifelerine dair talimat ile Maarif Vekili adına tüm eğitim kuruluşlarını kanun, tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak denetlemek üzere görevli müfettiş-i umumilerin yanına muavinlerinin atanması hükme bağlanmıştır.

1926 yılında 789 sayılı Maarif Teşkilat Kanununun yürürlüğe girmesiyle, müfettişlerin hak, yetki ve görevlerine ilişkin bir yönetmelik hazırlanmış, burada Müfettiş-i Umumi yerine vekalet müfettişi unvanı kullanılmış muavinlik kaldırılmıştır. Bu arada merkez ve mntika müfettişleri diye ikiye ayrılan vekalet müfettişleri 1931 yılında tekrar birleştirilmişlerdir.

Müfettişlerin seçilmesine ilişkin ilk belge ise, 1927 tarihli “ilk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi” sayılabilir. Talimatnameye göre il eğitim denetmeni olabilmek için, ilk öğretmen okulu mezunu olmak ve 24-25 yaşları arasında olmak, ilkokullarda beş yıl öğretmenlik yapmak gerekiyordu. İlk öğretmen okulu müdür yardımcıları ile eğitim dersi öğretmenleri isterlerse denetmen olabiliyorlardı. Denetmen seçme ve atama işlerini, Milli Eğitim müdürleri veya maarif emirleri doğrudan yapabiliyorlardı. “İlk Tedrisat Müfettişliğine Talip Olanların Seçilmesi Tarzları Hakkında Talimatname” ye göre, 25 yaşını bitirmiş olan ilk öğretmen okulu müdür ve öğretmenleri ile en az iki yıl öğretmenlik yapmış “orta muallim mektebi” mezunları sınavsız olarak denetmen olabiliyorlardı (Başar,1993, s.76).

1929 yılında yayınlanan “İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi” nde il eğitim denetmenlerinde bulunması gerekli kişisel ve mesleki özellikler sıralanıyor, bir meslekte başarının sevgi, özel yetenek ve kuramsal uygulamalı hazırlığa bağlı olduğu, denetmenin önce iyi bir öğretmen olması gerektiği belirtiliyordu. 1945 yılında yayınlanan ilköğretim müfettişleri staj yönetmeliğinde ise müfettişlerin hizmet içi eğitimlerinden ilk defa söz ediliyordu. 1938’de çıkarılan bir yasa ile il eğitim denetmeni olabilmek için Gazi Terbiye Enstitüsü veya yabancı ülkelerdeki dengi bir okulda mezun olmak koşulu getirilmiş, denetmenler Bakanlıkça atanmaya başlamıştır (Başar, 1993 s.77).

1933 yılında yayınlanan 2287 sayılı kanun ile Milli Eğitim Bakanlığı örgütü genişletilmiş, bu kanunun 10. maddesinde Teftiş kurulunun oluşturulması ve görevleri

yeniden düzenlenmiştir. Zaman içinde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın kuruluş kanununda değişiklikler yapılmışsa da teftişin yapısı genel hatları ile korunmuştur. Nihayet, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri hakkındaki Kanununun 26. maddesinde; "Milli Eğitim Bakanlığı merkez kuruluşundaki danışma ve denetim birimleri şunlardır: Teftiş Kurulu Başkanlığı..." denilmek suretiyle Teftiş kurulunun, Milli Eğitim Bakanlığının denetim-danışma ve icra birimleri şeklindeki üç temel unsurlardan birisi olarak yerini almıştır.

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

İlköğretim müfettişleri ile ilgili olarak çıkarılan bir başka yönetmelik de 1969 yönetmeliğidir. 1969 yönetmeliğinde müfettişlerin görevleri özetle, teftiş ve denetleme, mesleki yardım ve iş başında yetiştirme, inceleme ve soruşturma görevlerinden oluşmaktadır.

Halen yürürlükte olan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği 24.06.2011 tarih ve 27974 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan yönetmeliktir. Bu yönetmelikle illerin denetmen gereksinimlerinin nasıl belirleneceği, müfettiş yardımcısı olmak isteyenlerde aranacak şartlar, adayların seçimi ve sınav şekilleri, müfettiş yardımcılığına atanma yetiştirme, istihdam ve görev yerleri, yer değiştirme esasları, görevden alınma şekilleri belirlenmiştir. Yönetmeliğe göre, müfettiş yardımcılığına atanacaklarda en az 8 yıl öğretmenlik yapmak veya yöneticilik yapmak, bakanlık merkez ve taşra teşkilatında görevli olmak gibi şartlar aranmaktadır. İlköğretim Müfettişlerinin adı, 14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile İl Eğitim Denetmeni olarak değiştirilmiştir.

3797 Sayılı Kanununun 27. maddesi son paragrafında; “Teftiş Kurulunun ve müfettişlerin görev yetki ve sorumlulukları ile çalışma usulleri tüzükle düzenlenir.” denilerek Anayasanın yukarıdaki hükmü işletilmiş ve bu yasal süreç bağlamında 19.02.1993 tarihinde Mili Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü yürürlüğe konulmuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı 2011-2012 eğitim öğretim yılı verilerine göre Türk Eğitim sisteminde okul öncesi eğitimde 55883, ilköğretimin birinci ve ikinci basamaklarında toplam 515852 öğretmen görev yapmaktayken, Milli Eğitim Bakanlığı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü 2012 verilerine göre Eğitim Sisteminde 2875 il eğitim denetmeni bulunmaktadır (MEB, 2012).

Bu rakamlar göz önünde bulundurulduğunda, yaklaşık olarak 1 il eğitim denetmenine 180 öğretmen düşmektedir. Bu oran, rehberlik ve iş başında yetiştirme, araştırma soruşturma ve inceleme görevleri bulunan denetmenlerin iş yüklerinin oldukça fazla olduğunu göstermektedir ve en önemli görev olan rehberliğin, iş başında yetiştirmenin doğasına aykırıdır. Rehberlik ve iş başında yetiştirme, araştırma, soruşturma ve inceleme görevleri dahilinde valiliklerce de diğer kamu kurum ve kuruluşlarının denetim ve soruşturma görevlerinde zaman zaman görevlendirilen denetmenlerin dersane, sürücü kursu, etüd merkezi, özel okul, akşam sanat okulu gibi eğitim kurumları üzerindeki sorumlulukları da göz önünde bulundurulduğunda sistemdeki denetmen sayısının ne kadar az olduğu daha iyi anlaşılabilir.

Eğitim sisteminin orta öğretim basamağında görev yapan öğretmen sayısı ise 235814’tür. Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı’na bağlı başdenetçi, denetçi ve denetçi yardımcısı sayısı ise 1 başkan ve 5 başkan yardımcısı dahil 326’dır (MEB, 2012). Bu verilere göre 1 denetçiye yaklaşık olarak 724 öğretmen düşmektedir. Bu oran da, orta öğretim basamağındaki öğretmenlerin rehberlik ve iş başında gereksinimleri için oldukça yetersiz kalmaktadır. Orta öğretim basamağında denetimlerin seyrekliği ve denetçilerin azlığı sebebiyle, emekli olana dek bir denetçiyle, herhangi bir rehberlik ve iş başında yetişme desteği ile karşılaşmayan öğretmenlerin sayısı azımsanmayacak kadar fazladır.

Denetim Sürecinde İletişim

İnsanın yaşamı bütünüyle iletişim etkinliklerinden oluşan bir süreçtir. Çevresiyle sürekli etkileşimde olan insan, bilinçli ve bilinçsiz bir biçimde, çevresini etkilemeye ondan etkilenmeye ve onu değiştirmeye çalışmaktadır. Genel olarak iletişim; bireyler, kümeler ve toplumlar arasında söz, yazı, çizim, resim, el kol hareketleri vb. simgeler aracılığıyla düşünce dilek ve duyguların karşılıklı iletilmesini sağlayan bir etkileşim sürecidir (Demirel, 2000; 183). İletişim, toplum yaşamının başlangıcından günümüze kadar her aşamada ve durumda, her koşul ve ilişkide görülen toplumsal bir eylemdir (Tüfekçioğlu, 1997, s. 84). Sosyal bir varlık olan insan, var olduğu ilk günden bu yana, çevresiyle etkileşim içinde olmuş ve iletişimde bulunma gereksinimi hissetmiştir (Çetin, 2009, s. 204). Bireyler arası anlam aktarımı ve ortak nokta bulma işlevi olan iletişim bireyler arası bir süreç, toplumları oluşturan bireylerin toplumları etkilemesi bağlamında ele alındığında da, toplumsal bir süreç olarak ifade edilebilir. Mesajı gönderen ile alıcı arasında düşünce iletimi olan ve ortak bir algıyla sonuçlanan iletişim, örgütlerde en fazla zaman ve çaba harcanan ancak buna rağmen en önemli sorunlardan biri olarak algılanmaktadır. İşgörenin ve kurumun geliştirilmesine odaklanan denetim süreci temel olarak iletişimle ilintilidir, çünkü örgütsel amaçlara ulaşılması sağlıklı bir iletişim sürecine dayanmaktadır.

Denetim sürecinde denetleyen ile denetlenen arasındaki iletişimde, her iki taraf adına da önemli noktalar şu şekilde ifade edilebilir (Kowalski, 1999);

- Anlaşılma,
- Başkalarını anlamak,
- Kendinizin ve başkalarının düşüncelerinin önemini farkında olmak,
- Eylem üretmek ve değişim sağlamak.

Denetim sürecinde önemli etkenlerden biri iletişim diğeri de motivasyondur. Çağdaş bir denetmenin denetlenen işgören üzerinde stres oluşturmaması, denetim sürecinin etkili ve verimli bir biçimde tamamlanması için etkili iletişim becerilerine gereksinimi bulunmaktadır. Denetlenen işgörenin de iletişime açık ve hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olması önemlidir. Başarılı bir iletişim becerisine sahip olmayan denetmenin, denetlenenleri motive etme başarısını gösteremeyeceği söylenebilir.

Denetim Sürecinde Motivasyon

Motivasyon, davranışı harekete geçiren fizyolojik ya da psikolojik bir eksiklik, gereksinim veya herhangi bir hedefe yönelmiş bir dürtü ile başlayan bir süreçtir (Betts,1993). Örgütlerde motivasyon uygulamalarının temel amacı, çalışanların amaçlarıyla örgüt amaçlarının uyumlaştırılması ve böylece çalışanların örgüt amaçları doğrultusunda faaliyetleri sürdürürken hem kendileri hem de örgüt için yarar sağlamalarıdır (Örücü ve Kanbur, 2008, s.86).

Motivasyon davranışın nedenselliğidir ve davranışın açıklanması anlamına gelir. Sosyal ve kültürel bir ortam içinde ve öğrenme yaşantılarıyla ilişkili şekilde gelişir. Bu nedenle kültürel farklılıkların, hatta aynı kültür içindeki değişimlerin de motivasyon üzerinde etkileri vardır (Cüceloğlu, 2008). Motivasyon, pek çok değişkeni içinde barındıran ve her bireyi farklı bir şekilde etkileyen bir olgudur (Frunzi ve Savini, 1996 s. 138). Denetlenenin verimini arttırmak, gelişimini sağlamak ve örgütsel amaçlara ulaşmak adına denetmenin, öğretmenleri motive edebilmesi gerekmektedir. Motivasyon süresince bir denetmenin kendine şu soruları sorması beklenmektedir (Frunzi ve Savini, 1996 s. 138):

- Öğretmenleri motive eden faktörler nelerdir?
- Öğretmelerin gelişimini daha iyi nasıl sağlarım?
- Temel motivasyon ilkeleri her kişide aynı etkiye sahip midir?
- Benim motivasyon düzeyim nedir?

Motivasyon, içsel gereksinimleri eylemler ve davranışlar yoluyla karşılama sürecidir. Denetmenler, öğretmenlerin bir örüntü ve amaç dahilinde davrandıklarının farkında olmalıdır. Davranış örüntülerinin fizyolojik ve psikolojik gereksinimlerden kaynaklandığı unutulmamalıdır. Bu davranış örüntülerini inceleyebilmek ve katkıda bulunmak amacıyla denetmenlerin motivasyon sürecini, bileşenlerini ve motivasyonun kuramsal dayanaklarını bilmeleri önem taşımaktadır (Betts,1993).

Başarılı okullarda, öğretmenlerin örgütsel adanmışlıkları daha yüksek olma eğilimi gösterir ve okula bağlılıkları, çalışkanlıkları, mesleki tatminleri üst seviyededir. Motivasyon üzerine yapılan çalışmalar, bu güdüleyici koşulların öğretmenlerin(Sergiovanni ve Starratt, 1998);

- Çalışma hayatlarını ve işlerini anlamlı, amaçlı, mantıklı, önemli ve yararlı gördüklerinde,
- Çalışmaları üzerinde bir kontrol oluşturabildiklerinde ve işlerini iyi yaptıklarını düşündüklerinde,
- İşleriyle ve çıktılarla ilgili kişisel bir sorumluluk hissettiklerinde,

ortaya çıktığını göstermektedir.

Astlarını motive eden, iyi bir iletişim becerisine sahip denetmenin, denetimin ilkelerini benimsemesi ve demokratik olma, açık olma, nesnel olma gibi yaklaşımları denetim sürecine yansıtması denetim sürecinin daha şeffaf, anlaşılabilir ve inandırıcı olmasını sağlayabilir. Motivasyonun sağlanması, denetimin ilkelerinin özümsemesine ve uygulamaya konmasına da bağlıdır.

Denetimin İlkeleri

Örgütlerin ve eğitim örgütlerinin politikaları olduğu gibi eğitimin alt sistemlerinin de politikaları vardır. Politikalar bir takım ilkeler üzerine kurulduğunda örgütsel amaçlara ulaşmak mümkün olmaktadır. İlkeler planlamayı kolaylaştıran, amaçların gerçekleştirilmesinde uyulması gereken kuralları ve uygulanması gereken yöntemleri belirler. Denetim sisteminde de bütünlüğü sağlamak, istenmeyen durumları ortadan kaldırmak adına uyulması gereken ilkeler bulunmaktadır. Eğitim sisteminde yararlı bir denetim sistemi kurmak için ilkeleri ön planda tutmak gerekmektedir. Denetimin ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Başar, 2000; Aydın, 1986; Taymaz, 2005) .

Amaçlılık

Denetim etkinlikleri, düzeltme geliştirme amacıyla yapılmalıdır. Denetim etkinliklerinin denetimin ve eğitim sisteminin amaçlarına uygun olması gerekmektedir. Denetimde amaç açık ve anlaşılır olmalıdır. Eğitim denetiminde, eğitim ve öğretim etkinliklerinin amaçlarına uygun olarak yürütülüp yürütülmediği hedeflenmektedir. Denetleyen ve denetlenen arasında amaçların paylaşımı, denetim etkinliğinin verimini artırır. Amaçlılık ilkesi, denetim süreçlerinden birisi olan “amaç saptamada” somutlaşır, denetimin hem gerekçesini hem yönünü belirler (Başar, 2000, s.10).

Eğitim denetiminde iş yoğunluğu fazla olan denetmenlerin denetimdeki amaçlılığın farkında olması, denetim sũresince, insan ve madde kaynaklarının etkili ve eřgũdũmlũ kullanılması sağlar, denetimi etkili ve verimli kılar.

Planlılık

Planlama; birey ve grup halindeki eğitim eylemleri için hazırlık yapmaktır (Aydın,2000 s. 23). Planlama neyin, nasıl, nerede ve ne zaman gerçekteştirileceğine karar verilmesidir. Denetlenen örgũtũn ve denetleme biriminin amaçlarına nasıl ulaşılacağının yollarını belirleme işlevi gũren planlılık durağan olmamalı, çağın gelişmelerini kapsayacak şekilde olmalıdır (Altay, 2006 s. 26). Planlama ortaya çıkabilecek durumları önceden tahmin edebilme ve gerekli hazırlıklara zaman ayırabilmeye olanak sağlar. Eđitim denetiminde planlama amaçlara yũnelik gerçekteştirilmeli ve planlamada denetlenenlerinde gũrũřleri dikkate alınmalıdır. Planlar esnek, açık ve anlaşılır olmalıdır (Ađaođlu, 2009). Plan, kaynakların etkili kullanılması ve geleceğin gũrũlebilmesi, geleceğe bugũnden hazırlık yapılabilmesi için gereklidir. Planlama, uygulamadan önce dũřũnmeyi ỹngũren zihinsel bir sũreçtir. Planlı olmayan bir denetimin etkililiğinden sũz etmek mũmkũn değildir. Planlı bir denetim aynı zamanda eřgũdũmũ de sağlar.

Sũreklilik

Denetimin, örgũtte iletişim sağlamasına yardımcı olma gũrevi; sıklığı, sũrekliliđi ve ỹnceki denetimler ile gerçekteştirilecek geliştirme çabalarının etkileşimini gerektirir. Etkili denetimin, koşullarından bir diğerisi de denetimin sũrekli olmasıdır. Denetim sonlanmayan ve dinamik bir dũngũ olduğundan, gelişimin gecikmemesi ve eksikliklerin saptanması için sũrekliliđin ỹnemine vurgu yapılmalıdır. Denetim, sık ve sũrekli ilişkiler sonucu kendine dũřen gũrevi yapma olanağı bulur ve politikaların saptanmasında yũnetici ve ilgililere ışık tutucu olma işlevini sağlıklı şekilde yerine getirebilir (Altay, 2006, s. 28).

Denetime sũrekliliđi kazandıran boyut denetimin eğitim sistemini geliştirme amacıdır. Sũreklilik ilkesi eğitim denetiminin sistematikleşmesine ve gelişimin bir bũtũnlũk içerisinde birbirini tamamlayan adımlarla sağlanmasına ỹncũlũk eder

(Ağaoğlu, 2009). Denetimde süreklilik, denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme işlevlerinin etkililiğini artırır.

Denetim, durum saptama açısından; eğitim süreç ve programlarının sürekli olarak incelenip analiz edilmesini, sorunların önceliklerine göre ele alınmasını; sorunlara grup süreci ile yaklaşılmasını ve sürece katılanların ilgi ve desteğinin sağlanmasını kolaylaştıracaktır. Değerlendirme açısından ise denetim, mevcut şartlar içerisinde ve amaçlar bakımından başarı derecesinin ve kalitenin saptanması gerçeğe uygun olarak değerlendirilebilecektir. Geliştirme bakımından da denetim, değerlendirme süreçlerine uygun olarak eğitim süreç, program ve kurumlarının sürekli olarak iyileştirilmesi gerçekleştirilebilecektir (Altay, 2006, ss.29-30)

Böylece süreklilik denetimin;

- Ortak çalışmaya özendiricilik,
- Grup çalışmalarını eşgüdümleme,
- Danışmanlık,
- Demokratik liderlik,
- Problem çözme,
- Mesleki rehberlik ve yardım, gibi önemli niteliklerinin gelişmesini sağlayacaktır.

Denetimde süreklilik bilim ve teknolojideki gelişmeler sonucu da zorunludur. Denetimde sürekliliğin yok sayılması düzeltme ve geliştirmenin sağlıklı bir biçimde yapılmasını engeller. Sürekli denetim geçmiş ve gelecek boyutlarının etkileşimini sağlar (Başar, 2000 s. 11).

Nesnellik

Denetim etkinliklerinde toplanan ve değerlendirilerek karar dayanağı olarak kullanılan verilerin geçerli ve güvenilir olmasının koşullarından biri de nesnelliktir (Başar, 2000, s.11). Öznel etki ve öğelerden bağımsız olma durumu olan nesnellik, tarafsızlık ve somut gerçekliktir ve tek yanlı bireysel görüşlere bağlı olmaksızın sağlıklı, tarafsız gözlem ve değerlendirme yapılmasına olanak sağlar. Tarafsızlığı, sağlamanın önemli bir yolu, ölçütlerin belirlenmesinde iş görenlerin de katılımını ve iş birliğini

sağlamak; “biz”, “bizim” yaklaşımını benimsemektir (Altay,2006, s.27). Otoriter ve denetleyen merkezli denetim yaklaşımının olumsuz sonuçları ve bu yaklaşıma yapılan eleştirilerden hareketle, çağcıl denetim yaklaşımlarının grup paylaşımlarını ve paydaşların katılımını temel alması gerekmektedir. Denetlenenlerin, denetim sürecindeki nesnellığe olan inancı denetim sürecinin amacına ulaşması açısından oldukça önemlidir. Nesnel olarak değerlendirildiğini bilen denetlenen kendini daha güvende hissedecek olgulara duygusal değil, profesyonel yaklaşacak, bireyler arası çatışma riski ortadan kalkacaktır.

Nesnellikten uzak denetim etkinliği sorunların saptanmasında doğru verileri sağlamayarak eğitim örgütlerinin gelişmesini engelleyecek, denetim sürecinde yer alan bireylere ve örgütlere zarar verebilecektir (Ağaoğlu, 2009). Denetimin sistem için yararlı olması, nesnelliği ile doğru orantılıdır. Bunun için gözlem, inceleme ve araştırmalarla gerekli verilerin elde edilmesi, işlenmesi ve kullanılması, işgörenin kişisel ve mesleki problemlerine çözüm yolları bulunması; yardım ve rehberlikte de örgütün yapısı ve sahip olduğu olanaklar dikkate alınarak, uygun yöntemin bulunması ve uygulanması gerekmektedir (Altay, 2006, s. 27).

Bütünlük

Eğitim denetimi, eğitim sisteminin bir alt sistemi olarak işlev görmektedir. Ayrıca denetim etkinliği denetlenenle ilgili birçok farklı boyutun göz önünde tutulmasını gerektirmektedir. Denetimin sistem düşüncesi içinde ele alınması ve farklı boyutları içeren bir etkinlik olması sürece bütünlük ilkesi çerçevesinde bakmayı gerektirmektedir. Örgütün; amaç, süreç, ürün boyutu ile bir bütün olarak gözlenip, değerlendirildiği eğitim denetiminde, öğrenme ve öğretme ortamı bir kesit olarak değil, bu ortam ve bu ortamı etkileyen tüm öğelerin ilişkili bir bütünlük içerisinde incelenip, değerlendirilmesi gerekir (Altay, 2006). Bu nedenle denetimde bütünlük ilkesi sistem düşüncesini öne çıkarmaktadır. Bu doğrultuda eğitimde denetim süreci alt ve üst sistemleri dikkate alarak ve denetimde etkili olan diğer öğeleri kapsamlı bir bakış açısıyla değerlendirerek gerçekleştirilmelidir (Ağaoğlu, 2009). Denetimde sistemli düşünceye yer verilmeli ve denetim sürecini etkileyebilecek her öğe dikkate alınmalıdır.

Yöneticilerin ve öğretmenlerin sorunları ve ilişkileri de eğitim öğretimin bütünlüğü ilkesi içinde izlenip değerlendirilmeli, sorumluluk paylaşılmalı amaca ulaşılmasında olumlu olumsuz yanları sentezlenmelidir (Altay, 2006). Bu süreçte, denetleyen baskın, dayatmacı bir kişi olmamalı, yöneticilerin ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri için bir danışman bir rehber görevinde olmalıdır.

Durumsallık

Çağcıl denetimde hareket noktası var olan yapı ve koşullardır (Altay,2006, s. 28). Bu nedenle, durumsallık her olayın kendine özgü koşullar içerisinde değerlendirilmesini gerektirir. Durumsallık ilkesine göre, çağcıl denetimde en iyi tek, her durum ve koşulda etkili bir denetim biçimi yoktur. Durumsallık, beklentileri ve ölçütleri oluştururken, koşulların göz önünde bulundurulmasını gerektirir (Ağaoğlu, 2009). Örgütsel eylemler, mevcut durum ve şartlara göre belirlenir ve değerlendirilir. Denetlenen örgütün çevresi, sahip olduğu olanaklar, işgörenlerin birbirleriyle ilişkileri ve yeterlilikleri her örgütte aynı düzeyde değildir. Denetim yöntemi karşılaşılan sorunlara ve koşullara göre saptanır. Aynı amaçla yapılan benzer kurumların denetimlerinde farklı durumlarla karşılaşıldığında, aynı denetim tekniğinden yararlanılmamalıdır. Kurumun olanaklarında ve insan davranışlarında farklılıklar olacağından, denetimin amacına ve durumuna uygun seçenekleri olan esnek bir plan hazırlanmasında ve uygulanmasında yarar olacaktır (Altay, 2006, s. 28). Belli durum ve koşulda etkili ve başarılı olan bir model ve tekniğin başka bir ortamda etkili ve başarılı olmaması olasıdır. Çağcıl eğitim denetiminin belirli bir model üzerinde sınırlanmış bir yapı olduğundan söz etmek mümkün değildir. Çağcıl eğitim denetimine süreçler ve modeller bütünü demek daha yerinde bir saptama olacaktır. Bu bağlamda çağcıl eğitim denetimi, belli bir program ve modele bağlı kalma yerine, her durumun özelliklerine göre, farklı programların düzenlenmesi gereğine inanmaktadır ve durumsallık ilkesi benimsenmektedir (Aydın, 1986, ss.25-26).

Açıklık

Denetlenenden beklenen eylemlerde, denetimin yöntem, süreç ve sonuçlarında açıklık bulunmalı ve bu bağlamda sorumluluklar paylaşılmalıdır (Altay,2006 s. 31). Denetimde açıklık ilkesi amaçlarda ve süreçlerde görevlilerden neler beklendiğine

ilişkin olduğu kadar, denetmen eylemlerinin yöntem süreç ve sonuçlarındaki açıklığa da ilişkindir (Başar 2000, s. 12). Açıklık, denetleyen ile denetlenen arasındaki güvenin ve işbirliğinin geliştirilmesinde en önemli ilkelerden biridir. Eğitim denetiminin, eğitim örgütlerinin ve işgörenlerinin geliştirilmesindeki işlevinin başarıyla yerine getirilmesi bu güven ve işbirliğine bağlıdır. Denetleyen ve denetlenenlerin iletişime, fikirlere ve değişime açık olmaları gerekmektedir. Açık olamayan denetim süreci, durum saptama ve geliştirme işlevlerinin önünde engel oluşturmaktadır. Denetimdeki sürecin işleyişinin ve sonuçlarının denetim paydaşlarına açık olması gerekmektedir. Açıklık belirsizliklerin engellenmesinde, nesnellikte ve planlama boyutunda kolaylık sağlamaktadır.

Demokratiklik

Demokrasi çoğunluğun azınlığı yönetmesi, azınlık üzerinde egemenlik kurması değil, topluluğun kendince yönetilmesidir. Demokrasi, azınlıkta kalanların görüşlerinin dinlendiği, haklarının gözetildiği, niteliğin sayıya feda edilmediği, tartışma uzlaşma inandırma yöntemlerinin kullanıldığı bir yönetim biçimidir. Denetim de böyle işlemeli; denetmen, öğretmenleri düşünmeye, kendi davranışlarını yargılamaya, değerlendirmeye yönelmelidir (Altay, 2006, s.31).

Demokratik denetim, denetim sürecine denetlenenlerin de katılmasıdır. Katılımcı denetimde bireylerin öz güveni artmakta, öz denetim algıları gelişmektedir. Demokratik denetim;

- bireysel farklılıklara inanır,
- bireyin değerlerine önem verir,
- bireylerin süreç hakkındaki görüşlerini alır,
- denetlenenin güçlü yanlarını vurgular, destekler ve
- politik, yasal haklarının tanınmasını göz önünde bulundurur.

Süreç odaklı bir yaklaşım olan demokratik denetim, denetleneni de sürece dahil edeceğinden denetlenen ve denetleyen arasındaki empati gelişir, denetimin verimi artar ve denetime, değişime karşı direnç azalmış olur. Demokratik denetim yetkiden daha çok etkiyi kullanır, insan ilişkilerine, iş birliğine önem verir, cezalandırıcı olmaktan öte, teşvik edici, ödüllendiricidir. Demokratik denetim sonunda denetim paydaşlarının

sürece katılımının önemsenmesi sebebiyle, alınan kararlar etkili bir biçimde uygulanabilir.

Denetimde durum saptama ve denetlenenin gereksinimlerini belirleme önemlidir. Denetim sürecinde şeffaflık, işbirliği ve karşılıklı güveni artırır. Denetimde zaman yönetimi de etkinliklerin planlanması ve sürecin verimliliği bağlamında öne çıkmaktadır (Taymaz, 2005; Aydın, 1986).

Denetim Yaklaşımları

Denetim yaklaşımları tarihsel süreç içerisinde içinde bulunulan dönemi etkileyen kuram, yaklaşım ve süreçlerden etkilenmiştir. Süreç içerisinde denetim yaklaşımlarında bazı değişiklikler ortaya çıkmış, bazı yaklaşımlar terkedilmiş, bazıları da çağcıl yaklaşımlar olarak öne çıkmıştır. Denetim yaklaşımları, klasik, öğretimsel, klinik denetim yaklaşımları ve 360 derece performans değerlendirme olarak ele alınabilir.

Klasik Denetim

Klasik denetim, klasik yönetim kuramının bireyi yakından kontrol etme anlayışı çerçevesinde gelişmiştir. Klasik denetim, kontrol ve raporlamaya dayalı, durum saptamayla sınırlı bir denetim yaklaşımıdır. Bu denetim yaklaşımında, öğretmenler, okulun sosyal bir üyesi olarak dikkate alınmaz, fabrikada üretim yapan bir makine olarak değerlendirilir. Öğretmenlerin, yönetici ve uzman denetmenlerin belirlediği süreçleri mekanik olarak yerine getiren araçlar olarak görülmektedir (Aydın, 2005 s.17). Klasik denetim yaklaşımında denetim, öğretmenin bir gereksiniminden çok, denetmenin öğretmeni değerlendirme gereksiniminden kaynaklanmaktadır (Ağaoğlu, s.254, 2009). Bu denetim anlayışını benimseyen bir denetmenin, denetim sürecinin sadece bilim yönünü göz önünde bulundurduğu, denetimin sanat yönünü göz ardı ettiği, süreç odaklı değil de sonuç odaklı yaklaşıma sahip olduğu söylenebilir.

Öğretimsel Denetim

Öğretimsel denetimde temel amaç öğretmen ve denetmenin işbirliği ile öğrencilere yüksek nitelikli öğrenme ortamları sağlamak için, eğitim ve öğretim sürecinde öğretmene yardım sağlanmasıdır. Öğretimsel denetim süreci; öğretmen, öğrenci ve denetmen arasında bir işbirliğini ve aktif katılımı gerekli kılmaktadır (Aydın,

2005). Öğretim planlarını öğretmenlerle ortaklaşa geliştirmeyi içeren öğretimsel denetim, öğretim planlarının standartlarının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek amacıyla program değerlendirmeyi ve yeni öğretim teknikleri geliştirmeyi de içinde barındırır. Öğretmenlere tavsiyelerde bulunma ve yardımcı olma süreci olan öğretimsel denetim, hizmet içi eğitim programlarının oluşturulması ve hizmet içi eğitim programlarının öğretimsel amaçlara ulaşip ulaşmadığını belirlemede önemlidir (Wiles ve Bondi, 2000, ss. 12-13). Öğretimsel denetim, sınıf içi denetimi, personel geliştirme ve program geliştirme gibi pek çok görevin karışımı gibi algılanmaktadır (Smith ve Andrews, 1989). Glickman ve Gordon (1995), öğretimsel denetimin içeriğini, öğretmenlere yardımcı olma, grup geliştirme, personel geliştirme, program geliştirme ve eylem araştırması olmak üzere beş başlık altında toplayıp bunların birleşiminin öğretmen gereksinimleriyle okulun amaçlarını eşgüdümleyeceğini belirtirken, Pajak (1989), bu başlıklara planlama, değişimi kolaylaştırma ve değişime katkıda bulunma, personeli güdülemeyi de eklemektedir. Alanyazında, danışmacı, işbirlikçi, gelişimsel ve akran denetimi olarak ifade edilen denetim türleri öğretimin geliştirilmesine odaklanan öğretimsel denetim başlığı altında bulunmaktadır.

Klinik Denetim

Denetim etkinliklerinin, etkililiğini arttırmak amacıyla ilgili bireyler arasında iş birliği ve rehberlik etme temeline dayanır. Klinik denetimde amaç, öğretmenin kişiliğini değiştirmek değil, öğretimi geliştirmektir. Bu nedenle denetim süreci, öncelikle öğretimin çözümlenmesini merkeze alır (Ağaoğlu, 2009). Klinik denetim amacının gerçekleştirilmesi, önemli ölçüde okulda bulunan tüm bireylerin, orada bulunuş nedenlerini doğru ve tam olarak bilmelerine, orada bulunmak istemelerine, programa ilişkin önemli sorunlara ilgi duymalarına, içinde buldukları ortamda kendi varlıklarından haberdar olmalarına ve kendi bireysel varlıklarının yanında etrafındakilerle bir grup oluşturmalarına bağlıdır (Aydın, 1986, s.31). Klinik denetim, öğretimi geliştirme ve mesleki gelişimi sağlama amacıyla, öğretmenlerle yüz yüze iletişim kurma temeline dayanır. Pek çok açıdan bakıldığında, öğretimi geliştirme ve mesleki gelişimi sağlama arasında bire bir uyum vardır ve bu bağlamda klinik denetim ile personel geliştirme birbirinden ayrılmaz parçalardır (Sergiovanni ve Starratt, 1998 s. 228). 1970'lerde Morris Cogan ve Robert Goldhammer tarafından geliştirilen, klinik

denetim yaklaşımı, sadece öğretmenlere yardımcı olmayı değil aynı zamanda okul kültürünü de etkilemeyi amaçlamaktadır (Akt: Glickman ve Gordon 1995).

Goldhammer, Anderson ve Krajewski (1980), klinik denetim sürecinin aşamalarını şu şekilde ifade etmektedir:

1. Öğretmen ile, gözlemlenecek ders hakkında ön görüşme
2. Sınıfı gözleme
3. Gözlemleri irdelemek ve analiz etmek
4. Öğretmen ile denetmen arasında değerlendirme görüşmesi
5. Bu dört adımın değerlendirilmesi

Sistem içindeki pek çok denetmen ve öğretmene göre bu adımlar ön değerlendirme, gözlem ve son değerlendirme olarak üç aşmaya indirgenebilir. Cogan (1973), klinik denetim sürecinde, öğretmenin ilgilerine göre öğrencilerin öğrenme düzeylerinin geliştirilebilmesi için, içinde yargılar barındırmayan, mesleki işbirliğine dayalı gözleme ve iyileştirme yaklaşımına vurgu yapmaktadır ve klinik denetimin öğretmenin sınıf içi performansını arttırması için gerekli uygulamaların ve ortamın hazırlanması olduğunu, klinik denetimin değerlendirme için verilerini sınıf ortamından alması gerektiğini ifade etmektedir. Denetleyen ile denetlenen arasında, sınıf ortamında, karşılıklı bir güven ortamı oluşturan klinik denetim; denetim öncesi denetim süreci ve denetim sonrası şeklinde sınıflandırılabilen bir yaklaşımdır ve her üç aşamada da öğretmenin katılımını esas alır.

Leddik'e (1994) göre, karşılıklı etkileşimi temel alan, denetim sürecini ortaklaşa paylaşmanın sonucu olan klinik denetim ilkesel olarak şu unsurlara sahiptir .

1. Öğretmen ile denetmen arasında kurulacak ilişkinin temelinde yardımlaşma ve karşılıklı güven duygusu vardır ve bu karşılıklı güven neticesinde öğretmen açısından endişe yaratabilecek durumlar ortadan kaldırılır.
2. Klinik denetim etkinliklerinde amaç, öğretmenin kişiliğinin değiştirilmesi, öğretmene doğrudan müdahalede bulunulması değildir. Kötü ve eksik yönlerin eleştirilmesinden çok başarılı uygulamaların pekiştirilmesi için gerekli desteğin sağlanması ve öğretimin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.

3. Kişisel yargılardan çok nesnel gözlem verilerinin elde edilmesi ve yine nesnel olarak değerlendirilmesinin ön planda tutulduğu klinik denetimde, gözlem sonucunda elde edilen bilgi ile öğretmenlerin kendi öğretim yöntemleri ve etkinlikleri hakkında yapacağı çıkarımlar ile doğruluğu sınanabilecek denenceler ortaya koymaları sağlanmalıdır.

4. Süreklilik isteyen klinik denetim sürecinde olgular birbiri üzerine kurulmalı, bütünlük göz ardı edilmemelidir.

Klinik denetim modeli çerçevesinde, bu yaklaşıma ilişkin amaçlar aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir (Ağaoğlu, 1997):

1. Öğretimsel sorunları tanılama ve çözme.
2. Öğretim stratejilerindeki becerilerini geliştirmeleri için öğretmenlere yardım etme.
3. Tarafsız dönütle öğretmenlere öğretimlerinin bugünkü durumunu gösterme.
4. Yükseltme, işe alma (sözleşmesini uzatma) ve diğer kararlar için öğretmeni değerlendirme.
5. Sürekli mesleki gelişime ilişkin olumlu bir tutum geliştirmek için öğretmene yardım etme.

360 Derece Performans Değerlendirme

İnsan Kaynakları yönetiminde çok kaynaklı değerlendirme olarak da bilinen, öz değerlendirme sürecini de içinde barındıran 360 Derece Performans Değerlendirme, işgörenin astları, üstleri, aynı seviyedeki meslektaşları tarafından değerlendirilmesi süreci olarak tarif edilebilir.

Yöntemin adındaki 360 derece, değerlendirilen kişinin çevresini, görevi gereği ilişkide bulunduğu herkesi ifade eden bir metaforudur (Turgut, 2001, s. 61). 360 Derece Performans Değerlendirme sistemi çok yönlü olarak sürekli bir anlayışla sorgulamayı

ve çalışanların performansı hakkındaki bilgiyi çalışan ile farklı ilişkilere sahip değişik kaynaklardan toplamayı amaçlamaktadır (Turgut, 2001, s. 62).

360 Derece Performans Değerlendirmede, çalışanlara ait bilgiler anket formları ve bire bir görüşmeler aracılığıyla toplanmaktadır (Sabuncuoğlu,2000: s. 170). Anket formları oluşturulurken şu ilkeler göz önünde bulundurulmalıdır (Lepsinger ve Lucia, 2009) :

- Değerler, tutum ve davranışlar, düşünceler, kişisel özellikler insanların iç dünyasında oluşan ve onlar için vazgeçilmez ve önemli olduğundan doğru bir şekilde değerlendirmek adına, anket maddeleri gözlemlenebilir davranışları içermelidir.
- Maddeler birden fazla davranışa yönelik hazırlandığında, değerlendirilenin her bir davranışa yönelik sorulara farklı cevaplar verme gereksinimi doğabileceğinden, sorular sadece tek bir davranışa yönelik olmalıdır.
- Mesajların net olması için, kullanılan dil anlaşılır olmalıdır.
- Olumsuz bir biçimde yapılandırılmış sorular olumlu davranış ölçme konusunda tutarsızlıklar yaratabileceğinden, sorular olumlu davranış hedef almalıdır.
- Pek çok ölçülebilecek davranış gözlemlenebilir ve ölçülebilir ancak önemli davranışlara odaklanılmalıdır.
- Maddelerin sınıflandırılmasına özen gösterilmelidir.

Performans değerlendirme sisteminin amacı; sadece geçmişte gösterilen performans düzeyini ortaya çıkarmak değil, bireyin ve örgütün geleceğe yönelik potansiyel performanslarını da belirlemek ve uygun motivasyon ve yönlendirmelerle bireyin ve örgütün gelecekteki performanslarını proaktif bir yaklaşımla yükseltmektir. Bu nedenle, günümüzün çağdaş performans değerlendirme sistemleri, örgütün her kademesinden dönüt almayı öngörmektedir (Ölçer,2004).

Denetmen Görevleri

Denetmenlerin, Türk Milli Eğitim Sistemi'nde, "rehberlik ve iş başında yetiştirme, denetim ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma" görevleri bulunmaktadır (R.G. Sayı: 27974, 24.06.2011).

Araştırma

Belirli bir konuya ilişkin sorunların saptanması, çözüm yollarının bulunması ve uygulamaya konması sonucunda sonuçların değerlendirilmesine yönelik çalışmalar, algılanan olgular ile ilgili bilgi birikiminin ve kalitenin arttırılması adına yönelik üretim etkinlikleri araştırma sürecidir. Eğitim denetmenlerinin görevlerinden birisi de eğitimle ilgili bilimsel araştırmalar yapmaktır. Denetmenlerin araştırmacı yönü, işbirlikçi sorun çözme ve birlikte çalışma yoluyla, denetleyen denetlenen ilişkilerini geliştirir, sorunların çözümüne katkıda bulunur (Başar, 2000 s.77). Denetim sürecinde denetmenlerin araştırmacı işlevi, eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için gerekli olan dönütlerin alınması açısından önemlidir. Eğitim sistemindeki eksikliklerin kaynağına inilebilmesi, tekrar eden sorunların tanımlanabilmesi ve bunların giderilmesi yolunda önlemlerin alınabilmesi, bilimsel araştırma yaklaşımını kazanmış olan denetmenlerin sisteme ilişkin dönütlerinin uygun biçimde değerlendirilmeleri ile sağlanabilir. Araştırma becerisine sahip denetmenler, denetim etkinliğini yüzeysellikten kurtarabilirler (Taymaz, 2005, ss.75-76). Milli Eğitim Sistemi'nde denetmenlerin araştırma görevleri, Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde (2011), şu maddelerde belirtilmiştir:

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

Soruşturma

Herhangi bir sorunu açığa kavuşturmak adına adli veya idari makamların yönettiği ilgililerden, tanıklardan bilgi toplama, ilgili konuyu inceleme ve açığa kavuşturma işi olan soruşturmada, ifade sahibine yöneltilen sorular açık ve anlaşılır olmalı, soruşturulan kişide sürecin nesnel ve güvenilir bir şekilde yürütüldüğü inancı oluşturulmalıdır. Eğitimde, denetmenlerin, soruşturmanın davranış boyutunda dikkatli olmaları, hakkındaki ceza kesinleşene kadar herkesin suçsuz olarak görülmesi gerektiğini bilip öyle davranmaları, yalnızca soruşturma görevinin sağlıklı gerçekleştirilmesini sağlamakla kalmaz, soruşturma görevinin diğer görevlerle çatışmasını da azaltabilir (Başar, 2000, s.97). MEB, Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde (2011), denetmenlerin soruşturma görevleri şu şekilde ifade edilmiştir:

- 1) İl İdaresi Kanunu hükümlerine göre, valilikçe verilecek soruşturma emirleri gereğince resmî ve özel okul ile kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personel hakkında soruşturma yapmak.
- 2) İnceleme ve soruşturmaya yönelik çalışmalarında kamu kurum ve kuruluşları ile gerçek ve tüzel kişilerle doğrudan yazışma yapmak.
- 3) Verilen soruşturmaya zamanında başlamak ve kısa süre içinde tamamlayarak önerilerini fezleke veya rapora bağlayıp başkanlığa sunmak.
- 4) Bir olayın soruşturmasını yaptıkları sırada, aynı konuda başka soruşturmacı veya soruşturmacıların görevlendirilmesi durumunda; soruşturmanın birleştirilmesi için durumu bir yazı ile başkanlığa bildirmek.
- 5) Başlanılan bir soruşturmayı, çeşitli nedenlerle tamamlayamama durumunda, gerekçesini yazılı olarak başkanlığa bildirmek.
- 6) Gerekli görülen defter, evrak, belge ve bilgileri, ilgili dairelerden istemek, incelemek sübut delil teşkil edenlerin asıllarını, diğer belgelerin örneklerini almak, asılları alınan belgelerin yerine mühür ve imzası ile onaylı birer örneğini dosyasında saklamak üzere ilgili daireye vermek.

- 7) Soruşturma alanına giren ilgililerin koruma ve sorumluluğu altındaki gizlilik derecesi de olsa her türlü evrak ve defterleri, para ve para hükmündeki senet, demirbaş eşya, ambar ve depolar ile kasa ve vezneyi görmek, incelemek, saymak ve gerekirse mühürlemek.
- 8) Soruşturmalarda, muhbir, şikayetçi, sanık ve tanıkların celbi ve dinlenmesi gibi soruşturmanın gerektirdiği her türlü işlemlerin yerine getirilmesinde ilgili mevzuat hükümlerine göre hareket etmek.
- 9) Görev alanı ile ilgili aldıkları şikayet ve ihbar üzerine veya bizzat görmeleri durumunda, gecikmesinde zarar umulan ve delillerin kaybına meydan verebilecek hallerde delilleri toplayarak, olaya el koymak ve soruşturma emri istemek.
- 10) Düzenledikleri teftiş, inceleme ve soruşturma raporlarının birer örneğini özel dosyalarında saklamak.

İnceleme

Denetim sürecinde inceleme, denetlenen kurum, birey, olay ve olguları elden geldiğince ayrıntılarıyla tanıma ve tanıtmaya çalışma eylemidir. Eğitimde gelişmenin derecesi bir bakıma denetimdeki incelemenin başarısına bağlıdır. İnceleme sistemdeki aksaklıkların ortaya çıkartılması için yapılmalı, kayıtlar zamanında tutulmalı inceleme sonucu rapor edilip yararlanılabilecek duruma getirilmelidir. İnceleme raporları usulüne uygun olarak düzenlenmeli, inceleme emrini veren makama hitap edecek şekilde yazılmalı ve zamanında sunulmalıdır. (Taymaz, 2005, ss.71-72). Denetmenlerin inceleme alanları MEB, Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde (2011), şu şekilde ifade edilmektedir:

- 1) Başkanlıkça verilen veya teftiş sırasında karşılaşılan konularla ilgili inceleme yapmak
- 2) Okul, öğretmen ve diğer personel ile ders araç ve gereçlerine ilişkin gereksinimleri belirleyerek başkanlığa bildirmek.
- 3) Okul ve kurumların açılma ve kapatılmalarına ilişkin inceleme raporu düzenlemek.

4) Okul ve kurumlardaki teftiş sistemi, eğitim ve öğretim yöntemleri, teftiş ve değerlendirme raporları ile diğer basılı defter ve kayıtların geliştirilmesi için çalışmalar yapmak, konu ile ilgili görüş ve önerilerinin kurul gündemine alınma isteğini başkanlığa bildirmek.

5) Okul ve kurumlar ile ilgili mevzuatın ve programların uygulanması sırasında karşılaşılan aksaklıkları, güçlükleri belirlemek ve başkanlığa bildirmek.

6) Okul ve kurumlarda özel eğitime yönelik uygulamaları, mevzuatı çerçevesinde incelemek ve başkanlığa bilgi vermek.

Denetim ve Değerlendirme

Kurumlarda denetim, önceden belirlenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığının belirlenmesidir. Değerlendirme, toplanıp çözümlenmiş olan verilerin düzeltme, geliştirme kararları verebilmek için kullanılır hale getirilmesi sürecidir (Başar, 2000, s.55). Değerlendirmenin amacı, olumsuzlukları ortaya koymak değil uygulamayı geliştirmek ve uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir (Başar, 200, s.55; Bursalıoğlu, 2002, s.125). Değerlendirmenin tarafsız olabilmesi için değerlendirme ölçüsünün uygulamaya girilmeden önce hazırlanması gerekir. Değerlendirmenin, değerlendirilen ile değerlendiren arasında ortak bir etkileşim olması sebebiyle, değerlendirilene değerlendirme sürecine katılma olanağı verilmesi sürecin etkililiğini artırır (Bursalıoğlu, 2002, s.125). Denetmenlerin, denetim ve değerlendirme görevleri MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde (2011) şu maddeler altında toplanmıştır:

- 1) Türk Milli Eğitimi'nin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, okul ve kurumların amaçlarına göre öğrencilerin yetiştirilmeleri ile yetenek, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi durumunu,
- 2) Görev alanlarındaki okul ve kurumların eğitim, öğretim, yönetim ve diğer görevlilerinin mevzuata göre çalışmalarını,
- 3) Atatürk ilke ve İnkılaplarının, İstiklâl Marşı'nın, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nin ve Öğrenci Andı'nın öğretilme ve kavratılma durumunu,

- 4) Bayrak, anma ve kutlama törenlerinin; sosyal etkinliklerin mevzuatına uygun yapılıp yapılmadığını,
- 5) Her yönü ile eğitim-öğretim ve yönetim çalışmalarını,
- 6) Kurumun ve kurumdaki personelin kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve programlarda belirtilen amaçları gerçekleştirme durumunu,
- 7) Eğitim-öğretim ve yönetim görevlilerinin çevre ile ilişkilerini,
- 8) Okul veya kurum personelinin yeterlilik ve verimliliklerini,
- 9) Okul aile birliği, okul kooperatifi ve kantininin kuruluş ve çalışmalarının mevzuatına uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini teftiş etmek ve değerlendirmek.
- 10) Okul ve kurumlara ait bina uygulama bahçesi, arsa, arazi ve tesislerin amaca ve projeye uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını teftiş etmek ve değerlendirmek. Teftiş sonucunda belirlenen hususları önerileri ile birlikte okul veya kurumun teftiş defterine yazmak. Gerektiğinde ayrıca kurum teftiş raporu düzenleyerek başkanlığa sunmak.
- 11) Teftiş edilen okul ve kurumlarda yönetici, öğretmen ve gerektiğinde diğer personel hakkında ayrı ayrı teftiş raporu düzenlemek.
- 12) Teftiş bölgelerindeki okul ve kurumlar hakkında saptanan bilgileri zamanında ve eksiksiz olarak başkanlığa sunmak.

Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme

Çağcıl denetim yaklaşımlarının ön plana çıkardığı denetmen görevlerinden en önemlisi rehberlik ve iş başında yetiştirmedir. Denetleyen ile denetlenen arasında güvene dayalı olması gereken denetim sürecinde asıl amaç denetlenenin gelişmesinde yol gösterici tutum izlemek, gelişim sürecine yardımcı olmaktır. Denetim bir kusur arama, denetleneni baskı altına alma süreci olarak görülmemeli, daha iyiye, en doğruya ulaşmak için yardımlaşma ve rehberlik süreci olarak algılanmalıdır. Rehberlik, “bireyin kendini anlaması çevredeki olanakları tanınması, ve doğru kararlar vererek özünü gerçekleştirebilmesi için yapılan sistematik ve profesyonel yardım sürecidir” (Kuzgun,1992, s.3-28). Kepçeoğlu’na göre (1985) de rehberlik, “bir insanın başka bir

insana ya da gruba, o insanın ya da grubun en iyi biçimde yaşamasına, insanların kendini gerçekleştirmesine en elverişli yolları bulabilmeleri için uzman kişilerce yapılan yardımlardır .”

Bireye yardım etme işi olan amaçlı etkinlik rehberlikte, bireye nasihat etme, yol gösterme, onun adına kararlar verme yoktur, yardım alan da yardım veren de önemlidir. Denetim, öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi için, öğretmene yapılan yardımdır. Özünde, hizmet ve işbirliği olan denetim, kişi ve grup olarak öğretmenlere sunulan uzmanlaşmış yardımdır (Olivia ve Pawlas, 1997, s.11). Denetimin rehberlik işlevi, öğretmenlerin potansiyellerini fark etmelerinin sağlaması ve bu potansiyelin en etkili biçimde kullanılmasında yardım amacı taşımaktadır (Olivia ve Pawlas, 1997, s.10). Bu bağlamda eğitim denetmeninin temel görevi, öğretmenlere eğitim öğretim sürecinde yardım ve rehberlik ederek eğitim ve öğretimin verimliliğini arttırmaktır.

Rehberlik ve işbaşında yetiştirme bir öğretmenin sınıf içi etkinliklerinde öğrencileri, sınıfı ve öğretmen uygulamalarını izlemesine, gözlem sırasında görülen aksaklık ve eksiklikleri değerlendirmesine olanak sağlar. Denetimin, öğretmene mesleki yardım sağlama, eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin düşünme, tartışma ve yeni araştırma alanları oluşturma açısından etkili olması beklenmektedir (Köybaşı ve Dönmez, 2012). Denetmenin rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme görevine ilişkin rolü öğretmenlerin kendilerini yenilemelerini, bilimsel, teknolojik ve toplumsal gelişmelerin doğurduğu sonuçlara göre kendilerini uyarlamalarını amaçlar. Denetmenden beklenen başlıca görev, okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmene yardımcı ve rehber olmaktır (Karagözoğlu, 1977). Taymaz (2005)’ a göre denetimde yapılan rehberlik, bireyin kendisini ve çevreyi tanıması, bireysel sorunlarını çözmesi, karar vermesi bulunduğu ortama uyum sağlaması, kendisini geliştirmesi ve mutlu olması için yapılan çalışmadır.

Denetmen, rehberlik ve yardım sürecinde davranışlarına ayrı bir özen gösterme durumundadır. Denetlenenin ya da sorun yaşayan kişinin morale ihtiyacı vardır. Bazı insanlar, yardım gereksinimlerini belli etmekten kaçınabilir. Denetmenin bunları bulabilmesi, ilgi ve duyarlılığı gerektirir. Birey, konuşma gizliliğinin sağlanacağı konusunda güven duymalıdır. Denetmen, karşısındakine saygı göstermeli,

öğrendiklerini kötüye kullanmamalı, onlardan, başka amaç için yararlanmamalıdır. Rehberlik ve yardım görüşmelerinde rahat bir ortam yaratılmalı, sorgulama havası verilmemeli, görüşme aceleye getirilmemelidir (Taymaz, 2005). Denetmenin yardım ve rehberlik yapması, öğüt vermek yerine sorunların çözümünde yardımcı olması denetim sürecinde daha etkili bir görünüm yaratır (Gardner, 1980, s.79'dan akt. Başar, 2000). Denetmenin amacı, danışanın gücünü arttırmak, onu özgür ve sorumlu yapmak olmalıdır (Taymaz, 2005). Bir okulda yapılan çalışmalarla amaçlara ulaşılması çevrenin eğitim gereksinimlerinin karşılanması ve uyum sağlanması, ders dışı etkinliklerinin verimli olmasında rehberlik önemli rol oynar.

Okul yönetici ve öğretmenlerine yapılacak rehberlik çalışmaları şu şekilde sıralanabilir: (Büyükışık 1989, s.12'den akt. Taymaz, 2005).

1. Okul amaçlarının iyi anlaşılmasına, benimsenmesine, ulaşılmasının gerekliliğine inanılmasına yardımcı olma,
2. Okulda genel, sınıf ve zümre öğretmen toplantılarının amaçlarına uygun yapılmasını sağlama,
3. Okulda bulunan görevliler arasında olumlu ilişkiler kurulmasına ve geliştirilmesine katkıda bulunma,
4. Okuldaki yönetici, öğretmen ve uzman personeli güdüleme ve morallerini yükseltme,
5. Okuldaki görevlilerin karşılaştıkları sorunları ortaya koymalarında, çözmelerinde ve karar vermelerinde yardım etme,
6. Okul çalışanlarının çevreye tanıtılmasına, çevrenin katkı ve katılımının sağlanmasına yönelik çalışmaları yapma,

Rehberlik ve yardımın koşullarından biri bireyi, sorunu ve çözüm çevresini tanımadır. Sorunun kaynağı nerede olursa olsun, rehberlik ve yardım denetmenin görevidir. Eğitim dışı sorunların eğitsel çabaları etkilemesi söz konusu olduğundan, eğitimle ilgili olmayan sorunlarda da denetmenin rehberlik görevini yerine getirmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin görevleriyle ilgili olmayan sorunlarda da denetmenin desteğini yanında hissetmesi, sorunlara dayanma derecelerini, sorunları çözme güçlerini ve örgüte olan bağlılıklarını arttırmaktadır (Başar, 2000, ss. 70-71).

MEB Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde (2011) denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri şu maddeler altında toplanmıştır:

- 1) Her öğretim yılı başında ve sonunda, ayrıca gerektiğinde öğretim yılı içinde, öğretmenlerle meslekî toplantılar düzenlemek, eğitim-öğretim ve yönetim ile ilgili olarak sorunların belirlenmesinde ve çözümünde rehberlik etmek.

- 2) Okul ve kurumlarda rehberlik amaçlı çalışmalarda belirlenen konuları, öneriler ile birlikte rehberlik tebliğine ve kurum teftiş defterine yazmak, tebliğin bir örneğini başkanlığa vermek.
- 3) Okul ve kurumların teftişinden sonra öğretmen ve yöneticilerle birlikte toplantı yapmak, eğitim, öğretim ve yönetim ile ilgili sorunların çözümüne yönelik rehberlik etmek.
- 4) Mesleki yayınları ve meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişikliklerini izlemek, başkanlık veri tabanına katkıda bulunmak ve bu kapsamda bölgesindeki öğretmen ve yöneticilere rehberlik etmek.
- 5) Aday memurların yetiştirilmesine rehberlik etmek ve bu konuda verilen diğer görevleri yapmak.
- 6) Teftişi ile yükümlü bulunduğu öğretmenlere ve yöneticilere meslekî yardımlarda bulunmak ve iş basında yetişmelerine rehberlik etmek.

Denetimin en kapsayıcı amacı rehberlik ve iş basında yetiştirme görevi başlığı altında bulunan öğretmenlerin gelişimine yardım etme görevidir. Bu gelişimin odak noktası öğretmenlerin neler bilip bilmedikleri, öğretim becerilerinin geliştirilmesi, daha iyi karar alması, daha iyi sorun çözme becerileri ve tüm bunları kendi uygulama alanına uyarlayabilmeleri üzerine olabilir. Rehberlik ve iş basında yetiştirme, mesleki gelişim, formal ve informal etkinlikler ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi yoluyla olabilir. İşini iyi yapan denetmenin görevlerinden birisi de öğretmene rehberlik ederken ne gibi gereksinimlerinin olduğunu belirlemek ve bunu bir program dahilinde düzenlemektir. Denetim, öğretmenlerde kişisel ve mesleki gelişim açısından fikir bildiren önemli bir etmen olmalıdır. Hizmet içi eğitim programının içeriği öğretmenin gelişimine odaklanmalıdır (Sergiovani ve Starratt, 1997, s.274).

Little' a (1993) göre, mesleki ve kişisel gelişim;

- Düşünceler ve kişilerle; anlamlı, duygusal, sosyal ve düşünsel bağ kurmayı öne sürer.
- Öğretmen deneyimlerini ve öğretimi göz önünde bulundurur.
- Öğretim uygulamaları ve sınıf iç etkinlikleri geliştirmeyi amaçlar.

- Öğretmenlere yeni teknik ve bakış açıları kazandırır.

Denetmenin etkili bir danışman olması için empatik bir dinleyici olması, astlarıyla ilişkilerinde konuşmaktan çok dinlemeye önem vermesi gerekmektedir. Astlarını yakından tanımak, denetmenin rehberlik görevinde ve yönlendirmelerinde denetmene kolaylık sağlayacaktır. Denetmenlerin, denetlenenler hakkında bilgi sahibi olmaları, işlerini nasıl yürüttüklerini detaylı bir biçimde bilmeleri ve denetlenenlerin gelişimleri hakkında ilgili olduklarını göstermeleri, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini kolaylaştıracaktır.

Denetim süresince bazı denetlenenler yardım gereksinimlerini belli etmeye çekinirler. Denetmenin bunları bulabilmesi, yardım girişimini bireye fark ettirmeden başlatması, ilgi ve duyarlılığını gerektirir. Denetmenin amacı, denetlenenin gücünü arttırmak onu özgür ve sorumlu yapmaktır. Sorunun etkenleri detaylı bir biçimde irdelenmeye çalışılmalı, sorun nedeniyle kişi suçlanmamalı, eleştirici yapılmaksızın sorun olduğu gibi kabul edilmelidir (Başar, 2000, ss 71-72). Sorun kaynağı ve türü ne olursa olsun, denetmenin görevi sorunu olan bireye yardım etmek olmalıdır. Eğitim ile ilgili olmayan sorunlarda da denetmen bireye yardımda bulunarak onun kuruma bağlılığını ve başarı derecesini arttırmalı güdülemeli ve moralini yükseltmelidir (Taymaz, 2005, s. 94).

Sürekli değişimin yaşanması, eğitim örgütlerinin, eğitim iş görenlerinin de değişim ve gelişime açık olmasını gerektirir. Dört yıllık lisans eğitiminin ardından alan uzmanı olarak göreve başlayan en temel eğitim işgöreni öğretmenlerin, bu bilgi birikimi ile görev sürelerinin sonuna kadar yeterli olması olası gözükmemektedir. Sürekli değişim olgusu, öğretmenlerin, hizmet içinde geliştirilmelerini zorunlu kılmaktadır. Denetmenlerin, öğretmenlerin gereksinimlerine yönelik saptamalarda bulunması, hizmet içi eğitim programları hazırlaması, öğretmenlerin değişime ayak uydurmalarında katkıda bulunması beklenmektedir.

Etkili bir denetmen rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini yerine getirirken;

- Her işi önemli bir iş olarak algılar,
- Hataları gelişimin bir parçası olarak görür,
- Astlarının yönlendirilmesine yardımcı olur,

- Karşılıklı güvene önem verir,
- Gelişimin gelişimi getireceğinin bilincindedir,
- İşi anlamlı hale getirir,
- Karşılıklı etkileşime dayalı bir örgüt iklimi için çalışır,
- Değişim sürecinde değerlerin farkındadır.

Borders ve Brown (2005), etkili denetmenlerin özelliklerini, eğitim öğretim, rehberlik, danışma ve araştırma olmak üzere dört boyutta sınıflandırmıştır.

Eğitim Öğretim ile ilgili özellikleri;

- Denetlenenin gereksinimlerini belirleyebilmeli,
- Denetlenenin öğrenme stillerini belirleyebilmeli,
- Öğrenme amaçlarını yazabilmeli,
- Denetlenenin öğrenme stilleri ve gereksinimlerine uygun öğretim stratejileri tasarlayabilmeli,
- Herhangi bir araç gerecin tanıtımını öğretici ve deneysel bir biçimde yapabilmeli,
- Denetlenenin öğrenmesini değerlendirebilmeli,
- Denetlenene yapıcı dönütler verebilmeli,
- Otorite rolünü çok fazla hissettirmemelidir.

Rehberlik ile ilgili özellikleri;

- Denetlenen ile arasında uyum ve çalışma ilişkisi kurabilmeli,
- Süreci kolaylaştıran becerilere sahip olabilmeli (sıcaklık, empati, dürüstlük, içtenlik v.b),
- Denetlenin kendini değerlendirmesi ve araştırması konusundaki sınırlılıkları, zorlukları ortadan kaldırabilmeli,
- Denetlenene, denetim süreci ile ilgili düşüncelerini açığa çıkarma konusunda yardımcı olabilmeli,
- Denetlenen ile birebir görüşmeler düzenleyebilmeli,
- Denetlenen ile sürecin değerlendirilmesi üzerine sonuç toplantısı yapmalı,

- Yönlendirmelerde bulunabilmeli,
- İnsan ilişkilerindeki dinamiklerin farkında olmalı,
- Danışma ve rehberlik hakkında kuramsal temele sahip olmalı,
- Danışma ve rehberlik teknikleri konusunda uzman olmalı,
- Alanında uzman olmalı,
- Esnek olmalı,
- Denetlenenin sınıf içi davranışı ve öğretim teknikleri hakkında bilgi sahibi olmalı.

Danışma ile ilgili özellikleri;

- Herhangi bir sorunu objektif bir biçimde ele alabilmeli,
- Denetlenene yardımcı olmak adına sorunlara alternatif bakış açıları getirebilmeli,
- Denetlenenin alternatif, çözüm önerileri, seçenekler bulabilmesi için beyin fırtınası yapmasına yardımcı olabilmeli;
- Denetleneni kendi tercihlerini yapabilmesi konusunda cesaretlendirebilmeli,
- Denetlenen ile bir meslektaş ve akran ilişkisi kurabilmeli.

Araştırma ile ilgili özellikleri;

- Doğru ve güvenilir gözlemler yapabilmeli,
- Sınanabilir hipotezler ortaya koyabilmeli,
- Hipoteze ilişkin veriler toplayabilmeli,
- Hipotezi değerlendirebilmeli,
- Değişimi etkileyen farklı değişkenleri ortaya koyabilmeli,
- Önemli araştırmaları ve yeni yaklaşımları yakından takip edebilmeli ve bunları denetime uyarlayabilmeli.

İlgili Araştırmalar

Kale (1995) tarafından yapılan “İlköğretimde Müfettiş Yönetici ve Öğretmen Etkileşiminin Eğitime Etkileri ” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, denetmenlerin yönetmelikte belirtilen dört görev alanındaki işleri yaparken öğretmen ve yöneticilerle

denetim etkinlikleri arasında doğan ilişkilerin eğitim-öğretim faaliyetlerini nasıl etkilediğini tespit etmek ve analiz sonuçlarına dayalı olarak öneride bulunmaktadır.

Araştırma sonucunda, öğretmenlere göre, müfettişlerin denetim hizmetlerinde yetersiz kaldıkları hususlar;

- Teftiş etkinliklerini müfettiş, yönetici ve öğretmenle birlikte planlama,
- Ders teftişini objektif olarak değerlendirme,
- Ders teftişi sonunda öğretmenle görüşme yapma,

olarak ortaya konmuştur.

Peşken (1996) tarafından yapılan “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Teftiş Olayını Algılamaları ” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında, ders denetimi sırasında ve öncesinde müfettişlerin; planlarda belirlenen hedeflere ne dereceye kadar ulaştığını, sınıf içi eğitsel sorunların çözümüne, öğretmene mesleki yardım ve eğitim, öğretimin gelişmesinde kaynaklık edebilecek bilgilerin tespitine, davranışlarının neler olduğunun tespitine ve davranışların teftiş üzerindeki etkisine, müfettişlerin yasal statülerinden kaynaklanan amirlik sıfatlarının öğretmenlerce nasıl algılandığı ve bu durumun teftiş etkinliğine nasıl yansıdığının öğretmen görüşü olarak belirlenmesine, teftiş etkinliği öncesinde öğretmenle görüşmenin ve teftiş raporlarındaki derecelendirme ile başarının belirlenmesinin öğretmenlerce nasıl algılandığı, teftiş sisteminin ilköğretimi geliştirici, yenileştirici özelliği konusundaki öğretmen görüşlerine dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Denetim sırasında planlardaki tüm ayrıntılar denetlenmektedir.
- Denetimlerde, derslerin ve konuların özelliğine uygun araç gereçlerin, ders işleme yöntemlerinin belirlenmesi ve uygulamada bunların kullanılmasına çoğunlukla dikkat edilmektedir.
- Derslerin işlenmesinde öğrencilerin katılması, öğrenci hazırlıklarının derslere yansıtılması, sınıfta demokratik ortamın yaratılması denetimlerde çoğunlukla aranan durumlardır.
- İşlenen konuların derslerin sonunda öğrencilerle değerlendirilmesi denetimde istenmektedir. Sınıf ve eğitsel kol rehber öğretmenliği görevleriyle ilgili çalışmalar çoğunlukla kontrol edilmektedir.

- Velilerle görüşmeler yapılması çoğunlukla denetimlerde dikkate alınmaktadır.

Korkmaz (1998) tarafından yapılan “İlköğretim Okulu Müdürlerinin; Müfettişlerin, Yönetici Teftiş ve Değerlendirme Etkinliklerine İlişkin Görüşleri ” adlı araştırmada denetmenlerin, yönetici denetimindeki yeterlik düzeyleri müdür görüşleri alınarak belirlenmesi, yönetici denetimi ile ilgili var olan durumun ortaya konulması, yönetici denetiminin daha nesnel, objektif ve bilimsel olarak yerine getirilmesi için öneriler geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Okul müdürlerinin görev alanları net olarak ortaya konulmalı, ölçülebilir ve gözlenebilir nitelikte olmalıdır.
- Yönetici denetimindeki denetim alanları okul müdürünün görev alanlarını kapsamalı, birbirini bütünler nitelikte olmalıdır.
- Kurum denetiminin değerlendirilmesi ile yönetici teftişinin değerlendirilmesi birbirinden ayrılmalıdır.
- Kurum denetiminin değerlendirilmesi, kurumun tüm öğeleri tarafından paylaşılabilmelidir.
- Denetmenlerin görev alanları yeniden tanımlanmalı, denetmenler bu görev alanlarında uzmanlaşmalıdır. Görevleri çok çeşitli, iş yükü çok fazla olan denetmenlerin uzmanlaşmaları sonucu bu görev alanlarında derinlemesine inceleme ve araştırma yaparak görevini beklenen düzeyde yerine getirebilir.

Memişoğlu (2001) “Çağdaş Denetim İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” konusunda araştırma yapmış, ilköğretim okullarında görevli denetmenlerin çağdaş denetim ilkelerine ne derecede uyduklarını saptamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda, denetim uygulamalarında öğretmenlere gerekli mesleki yardım ve rehberliğin sağlanması, denetmenlerin sürekli olarak kendilerini yenilemeleri ve geliştirmeleri, denetim etkinliğini arttırmak için programların hazırlanmasında öğretmenlerden görüş alınması gerektiği gibi konularda öneriler sunulmuştur.

Danyeri (2001), “İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Belirlenmesi” adlı araştırmasında; il eğitim denetmenlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri ile ilgili olarak; öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıktığını, öğretmenlerin %87’si, yöneticilerin %72’sinin denetmenlerin rehberlik rollerini, “hiç” ile “kısmen” arasında gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Barutcu (2003) tarafından yapılan “Müfettiş Yönetici ve Öğretmenlerin Bakışları Açısından Yönetici Teftiş Formunda Yer Alan Davranışların Önem ve Gösterilme Düzeyi ” adlı yüksek lisans tezinin amacı; Erzurum ili merkez ilköğretim okulu müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin bakış açısından yönetici denetim formunda yer alan davranışların sergilenme düzeyini saptayarak belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticileri, denetmenler ve öğretmenler ilgili ölçütleri çok önemli bulmalarına rağmen; bu ölçütleri görev yaptıkları okullardaki uygulama derecelerini birbirinden farklı olarak değerlendirmişlerdir.

Dündar (2005) “İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısına ve gelişimine etkisi” başlıklı yüksek lisans tezi çalışmasında okullardaki denetim anlayışını teftişin eğitim başarısına etkisi, teftiş sisteminin geliştirilmesine katkı, teftişin okul başarısına etkisi alt boyutlarında incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda öğretmenler ve yöneticiler, teftişin stres yarattığını, müfettişlerin ön yargılarının kendilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Ciğer (2006) tarafından yapılan “Kahramanmaraş İli İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetimi Sürecinde Gösterdikleri Davranışların Öğretmenleri Güdülemesine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri” adlı yüksek lisans tezi çalışmasının amacı; ilköğretim müfettişlerinin ders denetimi sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşlerinin saptanmasıdır. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim müfettişlerinin ders denetim sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri farklılaşmaktadır. Müfettişler öğretmenlere göre daha olumlu görüş ortaya koymuşlardır.

Özer (2006) “Branş değişkenleri açısından ilköğretim denetçi yeterliliklerine ilişkin denetçi ve öğretmen görüşleri” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında ilköğretim denetçilerinin kendi branşlarındaki ve farklı branşlardaki öğretmenleri denetlemedeki yeterliliklerinin ne düzeyde olduğunu saptanmasını amaçlamaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, branşları aynı olduğunda denetçi ve öğretmenler, denetçilerin planları ve uygulamalarını denetleme bakımından yeterli ve oldukça yeterli düzeyde olduklarını düşünmektedirler. Branşlar farklı olduğundaysa öğretmenlerin denetçilerin planları ve uygulamalarını denetleme yeterliliklerinin azaldığını düşündükleri ve kısmen yeterli gördükleri belirlenmiştir. Denetçilerin de farklı branştaki öğretmenleri denetlerken, planları ve uygulamalarını denetleme bakımından kendilerini, aynı branşta oldukları öğretmenlere oranla düşük düzeyde yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Korkmaz (2007) “İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyleri” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında ilköğretim okulu yöneticileri, sınıf öğretmenleri, ilköğretim okulu branş öğretmenlerinin görüşüne başvurmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre daha önceden belirlenen ölçütler bakımından eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerinde genellikle yeterli olduğu ortaya çıkmıştır.

Karan (2010) “Özel Eğitim Uygulamalarının Denetiminde İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Rehberlik Görevlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında Eskişehir il merkezindeki özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler üzerinde gerçekleştirilen çalışmada, ilköğretim müfettişlerince rehberlik yapılan öğretmenlerin denetim ve rehberlik çalışmalarına daha olumlu baktıkları, rehberlik yapılmayan öğretmenlerin ise daha olumsuz baktıkları belirlenmiştir. İlköğretim müfettişlerinin mesleki rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerçekleştirmede öğretmen algılarının, özel eğitim alanında eğitim alan öğretmenlerin eğitim almayanlara göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bu çalışmada ilköğretim müfettişlerinin özel eğitim alan mezunlarından olması durumunda özel eğitim uygulamalarının denetiminde ilköğretim müfettişlerinin mesleki rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerçekleştirmeye sahip olacakları görülmüştür.

Güven (2011) “Sınıf Öğretmenlerinin Rehberlik ve Denetim Sürecine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında sınıf öğretmenlerinin eğitim

müfettişlerinin davranışlarına ilişkin algı ve beklentileri, okulun bulunduğu yer, cinsiyet, mesleki kıdem, mezun olunan lisans programı ve eğitim durumu değişkenleri arasındaki ilişkiler saptanmaya çalışılmıştır. Bu değişkenlere göre eğitim müfettişlerinin rehberlik görevini orta derece gerçekleştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Tecer (2011) “İlköğretim Müfettişlerince Yapılan Okul Denetimlerinin Öğretmenlerin İçsel Motivasyon ve İş Tatminleri Düzeylerine Etkisi ” adlı yüksek lisans tezi çalışmasında ise ilköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin, öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisinin bulunması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda müfettişlerce yapılan denetimlerin, öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine herhangi bir olumlu katkısının bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Problem

Eğitimin ve okulun niteliğinin belirlenmesi, öğretmenlerin kişisel gelişimi ve öğrencilerin daha olumlu bir öğrenme ortamına sahip olması okullarda gerçekleştirilen değerlendirme ve denetim süreçleri ile mümkündür.. Araştırma soruşturma, inceleme, denetleme değerlendirme, rehberlik ve iş başında yetiştirme gibi pek çok görevi olan denetmenlerin fazla olan iş yükü ve görev tanımlarındaki karmaşıklıklar denetim sisteminin sağlıklı işleyişinin önünde bir engel olarak görülmektedir. Çağcıl denetim yaklaşımlarına göre denetim sürecinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevi üzerine odaklanması gerekmektedir. Ancak denetmenlerin çoklu görev tanımları ve bu görev tanımları içindeki karmaşıklık, çağcıl denetimin doğasına uygun olmayan ikilemler yaratmaktadır. Soruşturma ve inceleme gibi yargılayıcı, sorgulayıcı görev tanımlarının, rehberlik ve iş başında yetiştirme gibi yargılama ve sorgulamalardan uzak, yönlendirici, yardımcı, yapıcı, danışmacı, gelişim odaklı görev tanımlarıyla tek vücut olarak bütünleştirilmesi bir ikilem olarak algılanabilir. Denetlenen açısından düşünüldüğünde, soruşturma ve inceleme yetkisine sahip denetmenlerden yönlendirme ve yardım görebilme düşüncesi çok da olası gözükmemekte, denetmene olan bakış açısında ön yargılara neden olabilmektedir. Rehberlik, danışma, geliştirme odaklı çalışmalarda inandırıcılık oldukça önem taşımaktadır. İnandırıcılığın oluşabilmesi için denetlenen ve rehberlik edilen bireyler olarak öğretmenlerin denetmenlerin uzmanlık düzeyine

inanması gerekmektedir. Bu durum denetmenlerin hem soruşturma, inceleme görevleri hem de rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili olarak değerlendirilebilir.

Denetim ile ilgili alanyazın incelendiğinde eğitim sistemindeki denetim etkinliklerinin çağcıl denetim anlayışı odağına ve buna bağlı beklentilere çok da yakın olmadığı anlaşılmaktadır. Mesleki yaşantılarının bir parçası olmasına karşın, öğretmenlerin denetim etkinliklerini faydalı bulmadıkları, denetim ile ilgili olumsuz yargılara sahip oldukları, denetlenmeye çok da gönüllü olmadıkları görülmektedir. Denetim üzerine yapılan birkaç araştırma dışında, öğretmenlerin denetime karşı savunmacı bir algıya sahip oldukları ve denetim etkinliklerinin iş yaşamında strese neden olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmalara göre değerlendirme ve denetleme sürecinde denetmenlerin öğretmenlerle hiyerarşik olmayan bir yaklaşım içerisinde olması tek yönlü iletişim yerine çift yönlü iletişimi tercih etmesi, emir veren kişi algısı yaratmayan, ortak kararlar alan rol model olması denetimin etkinliğini arttırmaktadır.

Yeniden yapılandırılan eğitim sisteminde zorunlu eğitim süresi 12 yıla çıkmış öğretim kademeleri arasındaki geçişlerde, eğitim programlarında, gereksinim duyulan derslik ve öğretmen sayılarında ve okul çağına gelen öğrencilerin sayılarında değişiklikler yaşanmıştır. Eğitim sistemin alt sistemi olarak işlev gören denetim sürecinin de bu değişimin uzağında kalması olanaksızdır. 14 Eylül 2011 Tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren 652 sayılı “Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile işlevselliğini yitirmiş birimlerin ortadan kaldırılması ve aynı işi yapan birimlerin birleştirilmesi ile eskiye göre daha dinamik bir yapı oluşturulmuştur. Bakanlık Müfettişlerinin isimleri Eğitim Denetçisi, Eğitim Müfettişlerinin isimleri Eğitim Denetmeni olarak değiştirilmiş, görev alanları da ayrı ayrı belirlenmiştir. İl Eğitim Denetmenlerinin görev alanları; “İl düzeyinde bulunan her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütülmesi” şeklinde genişletilmiştir. Bakanlığın denetim yapısının değişimi konusundaki çalışmaları devam etmektedir. Çoklu Veri Kaynaklı Performans Ölçümüne Dayalı Değerlendirme Sistemi, Rehberlik ve Denetim Bilgi İşlem Sistemi (REDBİS) ve e-denetime geçilmesi yönünde çalışmalar üzerinde durulmaktadır.

Eğitim denetmenleri eğitim sisteminin geliştirilmesinde önemli görevlere sahiptir. Yol göstermesi, rehber olması, hizmet içi eğitim etkinlikleri ile öğretmenleri iş başında yetiştirmesi beklenen denetmenlerin bu görevleri ile ilgili görüşleri ve bu görevlerine ilişkin eğitim isteklilik düzeylerinin belirlenmesi, okulların öğretmenlerin, öğrenme ortamlarının geliştirilmesi için önemli görülmekte ve bu önem çalışmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Amaç

Bu gereklilikten hareketle bu çalışmada, eğitimde gelişimin önemli noktalarından olan il eğitim denetmenlerinin çağcıl denetim yaklaşımlarında ne çıkan rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşleri ve buna ilişkin eğitim almaya isteklilik düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu temel amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İl Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
2. İl Eğitim denetmenlerinin sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme yeterliliklerine önem verme düzeyleri ile ilgili görüşleri;
 - a. Yaş
 - b. Denetmenlik kıdemi
 - c. Mezun olunan okul
 - d. Branş
 - e. Geçmişteki yöneticilik deneyimi
 - f. Katıldıkları hizmet içi etkinlik sayısı

değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3. Eğitim denetmenlerinin sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma isteklilik düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?
4. İl Eğitim denetmenlerinin sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliği ile ilgili görüşleri;
 - a. Yaş
 - b. Denetmenlik kıdemi

- c. Mezun olunan okul
- d. Branş
- e. Geçmişteki yöneticilik deneyimi
- f. Katıldıkları hizmet içi etkinlik sayısı

değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Önem

Bu çalışma, Bakanlığın oluşturmaya çalıştığı yeni denetim sistemi bağlamında eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşleri ve buna ilişkin eğitim istekliliklerini belirleme açısından önemlidir. Bu görüş ve gereksinimlerin belirlenmesinin, eğitim denetçilerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini geliştirmek üzerine hazırlanacak bir hizmet içi eğitim programına katkıda bulunabileceği, eğitim denetmenleri için hazırlanabilecek lisansüstü eğitim programlarının oluşturulmasına kaynak olabileceği, Milli Eğitim Bakanlığı'na geri bildirim olabileceği düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında araştırma kapsamında ele alınan 7 ilde (Aydın, Çanakkale, Çorum, Eskişehir, Gaziantep, Malatya, Mersin) görev yapan eğitim denetmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.

Tanımlar

Denetim: Denetim, kamu ve kurum yararı doğrultusunda insan davranışlarını kontrol etme sürecidir (Taymaz, 2005, s. 3).

İl Eğitim Denetmeni: İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapmakta olan denetmenlerdir.

Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme: Çağcıl denetim yaklaşımlarında denetmenlerin öne çıkan görevidir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve verilerin toplanması, toplanan verilerin çözümlenmesinde yararlanılan istatistiksel teknikler açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma tarama modeline dayalı nicel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte ya da şu anda var olan bir durumu var olduğu biçimiyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012, s.77). Bu çalışmanın, il eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini yerine getirirken sahip olmaları beklenen yeterliliklere ve bu yeterlilikleri için eğitim gereksinimlerine ilişkin kendi görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmesi nedeniyle tarama modeli benimsenmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı olarak çalışan eğitim denetmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada tabakalı örnekleme tekniği kullanılarak Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden birer il tesadüfi olarak seçilmiş ve bu illerin Milli Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan eğitim denetmenlerinden veri toplanmasına karar verilmiştir. Yapılan tabakalı basit tesadüfi örnekleme sonucu araştırmanın örnekleminde veri toplanan 7 il; Aydın, Çanakkale, Çorum, Eskişehir, Gaziantep, Malatya, Mersin'dir. Bu yedi ilde görev yapan 292 il eğitim denetmeni araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Tablo 2'de araştırmanın çalışma evrenini oluşturan illerde görev yapan il eğitim denetmeni sayıları ile bu sayılara dayanarak gönderilen ve geri dönen veri toplama aracı sayısı verilmiştir.

Tablo 2. İllere gönderilen ve geri dönen veri toplama aracı sayısı

İl	Gönderilen	Dönen
Aydın	42	35
Çanakkale	21	19
Çorum	26	21
Eskişehir	33	29
Gaziantep	60	52
Malatya	36	16
Mersin	74	55
TOPLAM	292	227

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmanın çalışma evrenini oluşturan 292 denetmenden 227’si (% 77.7) veri toplama aracını yanıtlamış, 65 (% 22.3) denetmen ise yanıtı bırakmıştır.

Tablo 3. Örneklem grubunun genel özellikleri

Özellik	Değişken	f	%
Branş	Türkçe Edebiyat	21	9.29
	Fen Bilimleri	17	7.52
	Sosyal Bilimler	27	11.95
	Yabancı Dil	3	1.33
	Meslek Dersleri	2	0.88
	Güzel Sanatlar	2	0.88
	Beden Eğitimi	2	0.88
	Sınıf Öğretmenliği	99	43.81
Yaş	Eğitim Bilimleri	53	23.45
	31-40 arası	35	15.49
	41-50 arası	65	28.76
	51-60 arası	96	42.48
	61 ve üzeri	30	13.27
Mezun olunan kurum	Üniversite veya akademi	171	75.66
	Yüksek öğretmen okulu	4	1.77
	Öğretmen okulu	4	1.77
	Eğitim Enstitüsü	25	11.06
Kıdem	Lisansüstü	22	9.73
	1 yıldan daha az	1	0.44
	1-5 yıl arası	30	13.27
	6-10 yıl arası	30	13.27
	11-15 yıl arası	37	16.37
	16-20 yıl arası	71	31.42
Yöneticilik deneyimi	21 yıl ve üzeri	57	25.22
	Hiç yapmadım	84	37.2
	Müdür / Müdür Yrd.	129	57.1

	Milli Eğit M¼d. / M.Yard.	11	4.9
	Ŗube M¼d. / M¼d. Yrd.	8	3.5
	Diğer	10	4.4
Katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları	Hiç katılmadım	2	0.88
	1 kez	7	3.10
	2 kez	15	6.64
	3 kez	41	18.14
	4 kez ve ¼zeri	161	71.24

BranŖa g¼re katılımcıların b¼y¼k bir b¼l¼m¼n¼ (% 43,81) sınıf ¼đretmenliđi mezunu denetmenler oluŖturmaktadır. Bunu sırasıyla Eğitim Bilimleri B¼l¼m¼ mezunları (% 23,45), Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Pedagoji, Din K¼lt¼r¼, Felsefe, Mantık, Sosyoloji, Psikoloji) alanından mezun olan denetmenler (% 11,95), T¼rke-Edebiyat B¼l¼m¼ mezunları (% 9,29) ve Fen Bilimleri mezunları (% 7,52) izlemektedir. ¼ kiŖiyle, Yabancı Dil (% 1,33), iki kiŖiyle Meslek Dersleri (% 0,88), G¼zel Sanatlar (% 0,88) ve Beden Eğitimi (% 0,88) branŖından mezun olan denetmenler ez az y¼zdeye sahip katılımcılardır.

YaŖ bağlamında katılımcıların ¼nemli bir b¼l¼m¼ (% 42.48) 51 ile 60 yaŖ arasında olup, bunu sırasıyla 41-50 yaŖ arası (% 28.76), 31-40 yaŖ arası (% 15.49) ve 61 yaŖ ¼zeri (% 13.27) gruplar takip etmektedir.

Katılımcıların mezun oldukları eğitim kurumuna g¼re dağılımları g¼z ¼n¼ne alındığında Lisans (¼niversite veya Akademi) mezunlarının oranı % 75,66, ¼n Lisans (Eğitim Enstit¼s¼, ¼đretmen Okulu, Y¼ksek ¼đretmen Okulu) mezunlarının oranı % 14,6 iken, Lisans¼st¼ mezunlarının oranı % 9,73't¼r.

Katılımcıların denetim hizmetlerindeki k¼demleri g¼z ¼n¼ne alındığında 16-20 yıl arası k¼deme sahip katılımcıların (n=71, % 31,42) ¼rneklem grubunda en çok sayıda olduğu g¼zlemlenmektedir. Bunu sırasıyla 21 yıl ve ¼zeri k¼deme sahip katılımcılar (n=57, % 25,22), 11-15 yıl arasında k¼deme sahip katılımcılar (n=37, % 16,37), 6-10 yıl ve 1-5 yıl arası katılımcılar (n=30, % 13,27) izlemektedir.

Katılımcıların y¼neticilik deneyimlerine iliŖkin maddelere verdikleri yanıtlar incelendiğinde 84 katılımcının (% 37.2) daha ¼nce hiç y¼neticilik deneyimi olmadığı g¼r¼lm¼Ŗt¼r. Y¼neticilik deneyiminde en yaygın g¼revin 129 kiŖiyle (% 57.1) okul y¼neticiliđi olduğu, bunu sırasıyla milli eğitim m¼d¼r ve m¼d¼r yardımcılığı (n:11; %

4.9), şube müdürlüğü (n:8; % 3.5) gibi görevlerin izlediği gözlemlenmiştir. Diğer başlığı altındaki katılımcılar (n:10; %4,4) denetim kurulu başkanlığı görevini üstlenen katılımcılardır. Katılımcılar birden fazla seçenek işaretleyebildiği için toplam değer yüzde yüzün üzerindedir.

Denetmen olduktan sonra denetmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinlikleri göz önünde bulundurulduğunda denetmenlerin % 71,24'ünün 4 kez ve daha fazla hizmet içi eğitim etkinliğine katıldıkları gözlemlenmiştir. Bunu sırasıyla % 18,14 ile 3 kez hizmet içi eğitim etkinliğine katılanlar, % 6,64 ile 2 kez hizmet içi eğitim alanlar ve % 3.98 ile 1 kez hizmet içi eğitim alanlar ve daha önce hiç hizmet içi eğitim almayanlar izlemiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Bilgi Formu ve Ağaoğlu (1999) tarafından geliştirilen “eğitim denetmenleri rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme ve buna ilişkin eğitim istekliliklerini belirleme ölçeği” kullanılmıştır (Ek A, s.69). Ölçeğin kullanımı için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izin alınmıştır. (Ek B, s.73). Gerekli izinler alındıktan sonra Ölçek araştırmacı tarafından çoğaltılmış ve örneklem grubunu oluşturan illerin Milli Eğitim Müdürlüklerine gönderilmiştir.

Bilgi Formu

Bu form il eğitim denetmenlerinin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan bir formdur. Katılımcıların yaşı, denetmenlikteki kıdemi, mezun oldukları eğitim kurumu, branşları, daha önce yapmış oldukları yöneticilik görevleri ve aldıkları hizmet içi eğitim sayısı konularında bilgi alınması amaçlanmıştır.

Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevleri ile İlgili Görüşleri ve Buna İlişkin Eğitim İstekliliklerini Belirleme Ölçeği

Ağaoğlu (1999) tarafından geliştirilen bu ölçek, il eğitim denetmenleri için hazırlanmıştır. 30 maddeden oluşan ölçekte rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin cümlelere yer verilmiş, ölçeğin sol sütununda bunu ne derece gerekli gördükleri, sağ sütunda ise o maddeye ilişkin eğitim alma istekliliklerini ifade etmeleri istenmiştir. Ölçeğin iki düzeyine ilişkin ölçek seçenekleri ve puan aralıkları Tablo 4'de

verilmiştir. Tablolarda görüldüğü üzere, kullanılan 5’li likert ölçeği, 1’den 5’e kadar olan değerlendirme ölçeği olup, ölçek 5 eşit parçaya bölünmüş ve her seçeneğe karşılık gelen puan aralıkları da belirlenmiştir.

Tablo 4. Ölçek Seçenekleri ile Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı	Seçenekler
Çok Gerekli	5	4,20-5,00	Çok İstekliyim
	4	3,40-4,19	
	3	2,60-3,39	
	2	1,80-2,59	
Hiç Gerekli Değil	1	1,00-1,79	Çok İsteksizim

Verilerin faktör analizine uygunluğu için Kaiser Meyer Olkin değerinin .60’tan yüksek ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012, Pallant, 2005, Tabachnick & Fidell, 2001). Bu çalışmada KMO örneklem uygunluk katsayısı, ölçeğin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine ilişkin gereklilik bölümü için .84, Barlett Sphericity testi değeri ise 2508,848 ($p < .001$) bulunmuştur. Ölçeğin, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine ilişkin eğitim alma istekliliği bölümü için ise KMO örneklem uygunluk katsayısı .92, Barlett Sphericity testi değeri de 3820,348 ($p < .001$) bulunmuştur. Veri toplama aracında yer alan 30 maddede irdelenmeye çalışılan konunun gereklilik düzeyine ilişkin iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha) 0.90, eğitim almaya isteklilik düzeyinde ise 0.95 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayıları, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Özdamar, 2004). Her iki ölçümün de iç tutarlılığının yüksek olması ölçeğin genel ortalaması üzerinden yapılacak olan analizlerin sağlıklı olacağı konusunda araştırmacıya dayanak sağlamıştır.

Gereklilik düzeyine ilişkin bir faktör analizi gerçekleştirildiğinde ilk faktöre ait özdeğerin % 28’lik bir varyans açıkladığı; 1, 2 ve 13. soruların .30’un altında faktör yüklerine sahip olduğu için ölçek dışında kalması gerektiği gözlemlenmektedir. Bu üç madde ölçek dışında kaldığında açıklanan varyans tek faktörlü bir yapı için yüzde 30.16 olup kabul edilebilir bir değerdir (Büyüköztürk, 2012). Bu işlem sonucunda maddelerin faktör yükü .31 ile .75 arasında değişmektedir. Bu nedenle 27 maddelik bir ölçek ile gereksinim ölçümüne gitme yolu tercih edilmiştir. Böyle bir durumda hesaplanan iç

tutarlılık katsayısı 0.90 olmaktadır. Maddelerin doğrulanmış madde toplam korelasyonu değerleri .28 ile .69 arasında değişmektedir.

Aynı işlem eğitime ilişkin isteklilik için yapıldığında tek faktörlü bir yapının % 42.95'lik bir varyans açıkladığı, 2 ve 13. maddeler ölçekten çıktığında açıklanan varyansın % 44.69 olduğu görülmektedir. Bu işlem sonucunda maddelerin faktör yükleri .39 ile .78 arasında değişmektedir. Böyle bir durumda hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise 0.95 olmaktadır. Maddelerin doğrulanmış madde toplam korelasyonu değerleri .37 ile .74 arasında değişmektedir. Görüldüğü üzere yapılan analizde eğitime yönelik isteklilik ölçeğinin açıklanan varyans bağlamında gereksinim ölçeğine göre daha güçlü olduğu göze çarpmaktadır.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda birbirine tamamen paralel iki formun yaratılabilmesi için her iki ölçekten de 1, 2 ve 13. maddeler çıkartılarak ideal açıklanan varyans değerlerine sahip, tek faktörlü bir ölçek ve bu ölçeğe yönelik ortalama puanlarla analize devam edilmiştir. Böyle bir durumda gereklilik ölçeğinin tek faktörle açıkladığı varyans değeri % 30.16 iç tutarlılık katsayısı 0.90; isteklilik ölçeğinin açıklanan varyans değeri % 45.29 iç tutarlılık değeri 0.95 olarak hesaplanmaktadır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmanın genel amacı doğrultusunda, yanıtları aranan alt amaçlara ilişkin toplanan veriler araştırmacı tarafından kodlanarak önce Excel 2010 programına girilmiş daha sonra SPSS 15.0 (Statistical Package for Social Sciences) programına aktararak çözümlenmiştir. Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla ölçeğin ilk bölümünde yer alan yaş, denetmenlikteki kıdem, mezun olunan eğitim kurumu, branş, daha önce yapılan yöneticilik görevleri ve alınan hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerinden elde edilen verilerin frekans (n) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinden önce, verilerin çözümlenmesi için kullanılacak testlerin parametrik mi yoksa non-parametrik mi olması

gerektiğine karar verilmesi gerektiği öngörülmüştür. Parametrik testler, non-parametrik (parametrik olmayan) testlere göre daha güçlü istatistiklerdir. Ancak parametrik testlerin kullanılması için verilerin normal dağılması ve homojen olması gerekmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004, s.155; Büyüköztürk, 2012, s.8). Dağılımın normal ve homojen olmadığı durumlarda ortalama puanlar üzerinden yapılacak istatistiksel analizlerden non-parametrik testlerin kullanılması uygun görülmektedir. Çalışma evreninin 50 den büyük olduğu durumlarda, verilerin normal dağıldığı göz önünde bulundurulabilir (Bock, 1975; akt. Stevens, 2009). Bu araştırmanın çalışma evreninin 50’den büyük olması sebebiyle verilerin analizinde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

Araştırmanın 1. alt amacı “İl Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgulara ulaşmak için veri toplama aracının sol sütununda ifade edilen gerekli görme düzeyi görüşleri dikkate alınmış, değerlendirme yapılırken aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır.

Araştırmanın 2. alt amacı “İl Eğitim denetmenleri sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme yeterliliklerine önem verme düzeyleri ile ilgili görüşleri; Yaş, Denetmenlik Kıdemi, Mezun olunan okul, Branş, Geçmişteki Yöneticilik Deneyimi Katıldıkları hizmet içi etkinlik sayısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgulara ulaşmak için yaş, denetmenlik kıdemi, mezun olunan okul ve branş değişkenleri için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), geçmişteki yöneticilik deneyimi için bağımsız gruplar için t testi, sıralı düzeyde değişken olan hizmet içi eğitim alma değişkeni için ise non-parametrik korelasyon analizi olan kendall’s tau_b kullanılmıştır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini denetmenlikteki kıdemleri bağlamında gerekli görüp görmediklerini konusunda bir inceleme yapmadan önce 1 yıldan az denetim kıdemi olan bir katılımcı 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan denetmenler grubuna dahil edilmiş ve

böylece denetmenlikteki kıdem değişkeninde 5 yıldan az kıdemi olan grup ifadesiyle yeni bir başlık altında değerlendirme yapılmıştır. Böylece 5 yıldan az, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üstü olmak üzere yeni bir gruplama ortaya çıkmıştır.

Mezun olunan okul değişkenine göre eğitim enstitüleri mezunu 25 katılımcı, öğretmen okulu mezunu 4 katılımcı ve yüksek öğretmen okulu mezunu 4 katılımcı ön lisans mezunu olarak kodlanmış, böylece ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunları olmak üzere 3 grup oluşturulmuş ve değerlendirme buna göre yapılmıştır.

Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerden branşı yabancı dil olan 3 katılımcı, meslek dersleri olan 2 katılımcı, güzel sanatlar olan katılımcı ve beden eğitimi olan 2 katılımcı sayılarının az olması nedeniyle, 9 katılımcıyla diğer başlığı altında toplanmış ve bu şekilde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın 3. alt amacı “Eğitim denetmenlerinin sahip olması gereken rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim almaya isteklilik düzeyleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgulara ulaşmak için veri toplama aracının sol sütununda ifade edilen isteklilik düzeyleri dikkate alınmış, değerlendirme yapılırken aritmetik ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (ss) kullanılmıştır.

Araştırmanın 4. alt amacı “İl Eğitim denetmenleri sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliği ile ilgili görüşleri; Yaş, Denetmenlik Kıdemi, Mezun olunan okul, Branş, Geçmişteki Yöneticilik Deneyimi, Katıldıkları hizmet içi etkinlik sayısı değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt amaca ilişkin bulgulara ulaşmak için de 2. Alt amaçtaki yöntem izlenmiştir. Yaş, denetmenlik kıdemi, mezun olunan okul ve branş değişkenleri için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA), geçmişteki yöneticilik deneyimi için bağımsız gruplar için t testi, sıralı düzeyde değişken olan hizmet içi eğitim alma değişkeni için ise non-parametrik korelasyon analizi olan kendall's tau_b kullanılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmaya katılan denetmenlerin araştırmanın alt problemlerinin sıralanışına uygun olarak verilerin çözümlenmesiyle ulaşılan bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerine ilişkin görüşleri

Bu bölümde araştırmanın 1. alt amacı olan “İl Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusu irdelenmiştir.

Tablo 5. Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerine ilişkin görüşleri

Maddeler	Gereklilik		
	n	x	ss
3.Yeni öğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftişten önce yapılmasını sağlama	221	4,534	0,599
4.Öğretmenlere eğitim ve öğretim ile ilgili yayınları tanıtma	218	4,046	0,863
5.Öğretmenleri eğitim ile ilgili yazılar yazmaya özendirme	220	3,800	1,067
6.Öğretmenlere meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişiklikleri konusunda rehberlik etme	221	4,344	0,707
7.Yöneticilere meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişiklikleri konusunda rehberlik etme	221	4,425	0,720
8.Göreve yeni başlayan öğretmenlerin stajyerlik programlarını yönetici ve öğretmenlere birlikte hazırlama	220	4,114	0,844
9.Stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesinde yönetici ve öğretmenlerle ortak sorumluluk alma	221	4,249	0,862
10.Öğretmenlerin karşılaştıkları her türlü eğitim ve öğretim probleminin çözümlenmesinde başvurulacak bir eğitim danışmanı olma	221	4,253	0,762
11.Öğretmenin sınıf içi eğitim ve öğretim etkinliklerini öğretmenin kendisi ile tartışma	220	4,095	0,785
12.Öğretmenin sınıf dışı eğitim ve öğretim etkinliklerini öğretmenin kendisi ile tartışma	221	3,959	0,901
14.Öğretmenleri değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için güdüleme	221	4,416	0,646
15.Öğretmenlere öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını saptama konusunda rehberlik etme	221	4,308	0,723
16.Öğretmenlere öğrencilerin bireysel farklılıklarına dönük öğretim yaşantıları düzenlemeleri için yardım etme	221	4,385	0,695
17.Çeşitli öğretim etkinliklerine göre öğrencileri gruplaştırma yöntemlerinde öğretmene yol gösterme	221	4,217	0,756
18.Öğretmenlere ders araçlarını tanıtma	219	3,434	1,157
19.Öğretmenlere ders araçlarının nasıl kullanılacağını gösterme	219	3,498	1,243
20.Öğretmenlere öz değerlendirme yapmaları konusunda rehberlik etme	221	4,217	0,862
21.Öğretmenlere, deneyimlerini yeni durumlara transfer edebilmeleri için rehberlik etme	221	4,312	0,737

22.Öğretmenlerin çalışmalarında öğrencilerin etkinliklerini sürekli izleyerek gerekli rehberliği yapmalarında yardımcı olma	220	4,173	0,804
23.Öğretmen ve yöneticilere öğrencilerle işbirliği yapmaları konusunda yardımcı olma	217	4,171	0,852
24.Öğretmen ve yöneticilere birbirleriyle işbirliği yapmaları konusunda yardımcı olma	221	4,271	0,841
25.Öğretmenlere öğretim etkinliklerini amaç davranış yöntem ve değerlendirme açısından planlamada yardımcı olma	218	4,216	0,834
26.Öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerini planlı ve amaca uygun olarak yürütmelerinde yardımcı olma	219	4,247	0,792
27.Öğretmenlere günlük ünite ve yıllık plan hazırlarken amaca uygun davranışı, davranışa uygun yöntemi kullanmalarına yardımcı olma	221	4,163	0,925
28.Eğitim öğretim çalışmalarında öğretmenlerden neler beklendiğini ve başarılarının değerlendirilmesinde hangi ölçütlerin kullanılacağını açık olarak onlara bildirme	220	4,373	0,769
29.Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi, öğretimi geliştirici bir araç olarak kullanmalarına yardımcı olma	219	4,279	0,742
30.Farklı yeteneklere sahip öğrencilerin başarılarını ölçme amacı ile çeşitli değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesinde öğretmenlere rehberlik ve yardımda bulunma	218	4,394	0,706

Araştırmanın 1. alt amacı olan “İl Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme yeterliklerini gerekli görme düzeyleri ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna aranan yanıt için denetmenlerin anket maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları Tablo 5’de gösterilmiştir. Ölçekte en yüksek ortalamaya sahip madde, “Yeni öğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftişten önce yapılmasını sağlama” ($\bar{x}= 4.53$, $ss= 0.60$) maddesi ve en düşük ortalamaya sahip madde “Öğretmenlere ders araçlarını tanıtma” ($\bar{x} = 3,43$, $ss= 1.16$) maddesi olmuştur..

Katılımcıların “Yeni öğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftişten önce yapılmasını sağlama” maddesine çok gerekli boyutunda yanıt vermeleri denetmenlerin bir otorite figürü olarak algılanmaması, işbirlikçi danışmanlar olarak algılanması gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, denetimde ve öğretimde işbirliği vurgusu açısından Özer (2006) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin “Öğretmenlere ders araçlarını tanıtma” maddesine en düşük ortalama ($\bar{x}= 3,43$, $ss=1.16$) ile yanıt vermeleri denetmenlerin çok fazla iş yükü olması sebebiyle ders araç gereçlerini tanıtma, araç gereçlerin nasıl kullanılacağını gösterme gibi etkinliklere zaman ayırmaya gerek duymadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcıların ölçek maddelerine toplamda ($\bar{x}= 4.189$) ortalamayla, gerekli boyutunda yanıt vermeleri denetmenlerin çağcıl eğitimi anlayışında öne çıkan

rehberlik ve iş başında yetiştirme görevini önemli ölçüde özümstediklerini, denetim sürecinin rehberlik ve dayanışma temelinde yürütülmesi gereğine inandıklarını göstermektedir. Sergiovanni ve Starratt'a (1998) göre iyi bir denetim emredici olmaktan çok yol gösterici, demokratik olmalı ve öğretmenin kişisel ve mesleki gelişimine odaklanmalıdır. Bu bulgunun, Kunduz'un (2007) çalışmasındaki "öğretmenlerin denetmenlerin çağcıl eğitim denetimi uygulamalarında yeterli olduklarına ilişkin görüşleri" bulgusuna koşut olduğu öne sürülebilir. Çünkü böylesi bir yeterliliğin gerekli olduğunu düşünen denetmenlerin bu düşünceyle denetim uygulamalarında çağcıl eğitim denetimi yaklaşımlarına daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerinin demografik özelliklerine göre değerlendirilmesi

Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerini katılımcıların yaşlarına göre ortaya koyan betimsel veriler Tablo 6'da özetlenmiştir:

Tablo 6. Katılımcıların yaş değişkenine göre betimsel verileri

Yaş	n	Gereklilik	
		\bar{x}	ss
31-40 arası	35	4,187	0,568
41-50 arası	65	4,206	0,399
51-60 arası	92	4,177	0,424
61 ve üzeri	29	4,135	0,385
Toplam	221	4,182	0,436

Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini ($\bar{x} = 4,182$) ortalamayla, gerekli, düzeyinde gördüğü bulgusuna ulaşılmıştır. Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin 186'sının (% 84,16) 41 yaş ve üzerinde olması, denetim sürecinin genelde orta yaş ve üzerindeki denetmenler tarafından yürütüldüğü şeklinde yorumlanabilir.

Denetmenlerin yaş değişkenine göre rehberlik ve iş başında yetiştirme yeterliliklerinin gerekliliğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını

görmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 7’de özetlenmiştir:

Tablo 7. Eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme yeterliliklerini Gereklilik değişkeninin yaşa göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevleri gerekli görme düzeyi	Gruplar arası	0,105	3	0,035	0,183	0,908
	Grup içi	41,660	217	0,192		
	Toplam	41,765	220			

ANOVA sonuçları incelendiğinde eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyinde ($F=0,183$; $p>0,05$) yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu durum, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerinin yaş değişkeninden bağımsız olarak tüm denetmenler tarafından gerekli görüldüğünü ortaya koymaktadır. Bu bulgu, hangi yaş grubundan olursa olsun her denetmenin uygulamada rehberlik ve iş başında yetiştirme görevini yerine getirme çabasında olduğunu gösterir niteliktedir. Araştırmanın bu bulgusu, Karakuş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerini katılımcıların denetmenlikteki hizmet sürelerine göre ortaya koyan betimsel veriler Tablo 8’de özetlenmiştir:

Tablo 8. Katılımcıların denetmenlikteki kıdem değişkenine göre betimsel verileri

Kıdem	n	Gereklilik	
		\bar{x}	SS
5 yıldan az	31	4,111	0,554
6-10 yıl arası	30	4,335	0,326
11-15 yıl arası	37	4,205	0,390
16-20 yıl arası	69	4,216	0,386
21 yıl ve üzeri	54	4,076	0,481
Toplam	221	4,182	0,436

Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin ölçek maddelerini denetmenlikte 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan katılımcılar ($n=31$; $\bar{x}=4,111$), 21 yıl ve daha çok kıdeme sahip olan katılımcılar ($n=54$; $\bar{x}=4,076$) Gerekli

düzeyinde, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar ($n=30$; $\bar{x}=4,335$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar ($n=37$; $\bar{x}=4,205$), 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar ($n=69$; $\bar{x}=4,216$), çok gerekli düzeyinde yanıtlamışlardır. Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini kıdem değişkenine göre ortalama ($\bar{x}=4,182$), gerekli düzeyinde yanıtlamaları, denetmenlerin bu görevi kıdemlerinden bağımsız olarak özümstediklerini göstermektedir.

Denetimdeki Kıdeme göre katılımcı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo. 9 Gereklilik değişkeninin kıdeme göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevleri gerekli görme düzeyi	Gruplar arası	1,561	4	0,390	2,097	0,082
	Grup içi	40,204	216	0,186		
	Toplam	41,765	220			

ANOVA sonuçları incelendiğinde görevleri gerekli görme düzeyinde ($F=2.097$; $p>.05$) kıdeme göre katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Kıdem değişkeni arasında anlamlı bir fark olmaması denetim sürecini yürüten denetmenlerin her kıdem seviyesinde, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini yerine getirmeye çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Kunduz (2007) ve Karakuş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Mezun olunan eğitim kurumuna göre eğitim enstitüleri mezunu 25 katılımcı, öğretmen okulu mezunu 4 katılımcı ve yüksek öğretmen okulu 4 katılımcı ön lisans mezunu olarak birlikte bir grup altında toplanmış; böylece ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunları olmak üzere üç grup oluşturulmuştur. Gruplara ait betimsel değerler Tablo 10’da özetlenmiştir:

Tablo 10. Katılımcıların mezun oldukları eğitim kurumu değişkenine göre betimsel verileri

Yaş	Gereklilik		
	n	\bar{x}	ss
Üniversite veya akademi	168	4,156	0,436
Ön lisans	32	4,214	0,484
Lisansüstü	21	4,334	0,331
Toplam	221	4,182	0,436

Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin ölçek maddelerini lisans mezunu denetmenler ($n=168$, $\bar{x} = 4,156$), gerekli düzeyinde, ön lisans ($n=32$, $\bar{x} = 4,214$) ve lisansüstü ($n=21$, $\bar{x} = 4,334$), çok gerekli düzeyinde yanıtlamışlardır. Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini yaş değişkenine göre ortalama ($n=221$, $\bar{x} = 4,182$) gerekli düzeyinde yanıtlamaları hangi seviyede öğrenim görmüş olursa olsun her denetmenin bu görevi yerine getirmeye çalıştığını göstermektedir.

Mezun olunan okula göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 11’de özetlenmiştir:

Tablo 11. Gereklilik değişkeninin mezun olunan eğitim kurumuna göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevleri gerekli görme düzeyi	Gruplar arası	0,631	2	0,31	1,67	0,19
	Grup içi	41,134	218	0,18		
	Toplam	41,765	220			

ANOVA sonuçları incelendiğinde, denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerinin ($F=1.672$; $p>.05$) mezun olunan eğitim kurumuna göre katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini yaş değişkeninin bağımsız bir şekilde gerekli görmeleri, denetim uygulamalarında bu görevin önemsendiğini, öğretmenlerin gelişimine ve eğitim sürecinin işleyişine katkıda bulunan denetmenlerin bu görevi yerine getirme konusunda bilinçli bireyler olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, Kunduz (2007) ve Karakuş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerden branşı yabancı dil olan 3 kişi, meslek dersleri olan 2 kişi, güzel sanatlar olan 2 kişi ve beden eğitimi olan 2 kişi sayılarının az olması nedeniyle 9 kişiyle diğer başlığı altında toplanmış ve bu şekilde değerlendirilmiştir. Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerinin branş değişkenine göre betimsel değerleri Tablo 12’ de gösterilmiştir.

Tablo 12. Katılımcıların branş değişkenine göre betimsel verileri

Branş	n	Gereklilik	
		\bar{x}	ss
Türkçe Edebiyat	20	4,167	0,367
Fen Bilimleri	17	4,160	0,313
Sosyal Bilimler	26	4,311	0,387
Diğer	9	4,105	0,528
Sınıf öğretmenliği	98	4,159	0,469
Eğitim Bilimleri	51	4,186	0,441
Toplam	221	4,182	0,436

Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeylerine ilişkin maddeleri sadece sosyal bilimler branşındaki denetmenler ($n= 26$, $\bar{x}= 4,311$), çok gerekli düzeyinde, geriye kalan gruplar ise gerekli düzeyinde yanıtlamışlardır. Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini ($n=221$, $\bar{x}= 4,182$) ortalamayla gerekli düzeyinde yanıtlamışlardır.

Branşa göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 13’de özetlenmiştir:

Tablo 13.Gereklilik değişkeninin branşa göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevleri gerekli görme düzeyi	Gruplar arası	0,554	5	0,111	0,579	0,716
	Grup içi	41,211	215	0,192		
	Toplam	41,765	220			

ANOVA sonuçları incelendiğinde rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyleri ($F=.579$; $p>.05$) ile branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, her branştan denetmenin bu görevi

önemsediğini ve yerine getirmeye değer bulduğunu göstermektedir. Bu bulgu, Kunduz (2007) ve Karakuş (2011) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularını destekler niteliktedir.

Araştırmada yöneticilik deneyimi olmayan katılımcılar ile yöneticilik deneyimi olan katılımcıların görüşleri bağımsız gruplar için t testleri yardımıyla karşılaştırılmıştır. T testi sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur:

Tablo 14. Rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme değişkeninin katılımcıların yöneticilik geçmişine göre karşılaştırılması

Değişken	Yöneticilik geçmişi	n	\bar{x}	ss	t	sd	p<
Görevleri gerekli görme düzeyi	Yok	84	4,198	0,406	0,438	224	0,661
	Var	142	4,172	0,446			

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerden gerek daha önce yöneticilik yapmamış olanlar (n=84, \bar{x} = 4.198) gerekse daha önceden yöneticilik yapmış olanlar (n= 142, \bar{x} = 4,172) denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin gerekli düzeyinde, görüş bildirmişlerdir. Bağımsız gruplar için t-testi sonuçları incelendiğinde rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyi (t=0.438; p>.05) bağlamında yöneticilik kıdemine sahip olan ve olmayan katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, yöneticilik geçmişi olan ya da olmayan tüm denetmenlerin, çağcıl denetim yaklaşımlarının önemle üzerinde durduğu rehberlik ve iş başında yetiştirme görevini oldukça gerekli gördüklerini ve uygulamada bu görevi en iyi şekilde yapmaya çalıştıklarını göstermektedir

Katılımcıların hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin veriler sıralı düzeyde değişkenlerdir. Hiç katılmayan 2 katılımcı, 1 kez katılan 7 katılımcı, 2 kez katılan 15 katılımcı, 3 kez katılan 41 katılımcı ve 4 kez ya da daha çok katılan 161 katılımcı vardır. Sıralı düzeydeki bu değişken ile araştırmanın bağımlı değişkenleri arasında parametrik olmayan korelasyon analizleri gerçekleştirildiğinde hizmet içi eğitimlere katılma sayısı ile ilgili rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görme düzeyi arasında negatif ancak anlamsız bir korelasyon görülmektedir (r=-.102; kendall’s tau_b=-.093; p>.05). Eş deyişle, araştırmanın örneklem grubunu oluşturan

denetmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerinin gerekliliğine yönelik görüşleri üzerinde anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Bu bulgu, bu görevin gerekliliğinin sadece hizmet içi eğitimlerde değil, denetmenlik görevine atama ve üç yıl olan denetmen yardımcılığı yetiştirme sürecinde edinildiği şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine yönelik eğitim alma istekliliğine ilişkin görüşleri

Tablo 15. Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliği düzeylerinin ortalamaları

Maddeler	İsteklilik		
	n	\bar{x}	ss
3.Yeni öğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftişten önce yapılmasını sağlama	224	4.348	0.760
4.Öğretmenlere eğitim ve öğretim ile ilgili yayınları tanıtmaya	222	3.937	0.963
5.Öğretmenleri eğitim ile ilgili yazılar yazmaya özendirme	223	3.717	1.072
6.Öğretmenlere meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişiklikleri konusunda rehberlik etme	224	4.170	0.917
7.Yöneticilere meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişiklikleri konusunda rehberlik etme	224	4.254	0.900
8.Göreve yeni başlayan öğretmenlerin stajyerlik programlarını yönetici ve öğretmenlere birlikte hazırlama	224	3.942	0.998
9.Stajyer öğretmenlerin yetiştirilmesinde yönetici ve öğretmenlerle ortak sorumluluk alma	224	4.022	1.004
10.Öğretmenlerin karşılaştıkları her türlü eğitim ve öğretim probleminin çözümlenmesinde başvurulacak bir eğitim danışmanı olma	224	4.188	0.923
11.Öğretmenin sınıf içi eğitim ve öğretim etkinliklerini öğretmenin kendisi ile tartışma	224	3.933	0.928
12.Öğretmenin sınıf dışı eğitim ve öğretim etkinliklerini öğretmenin kendisi ile tartışma	224	3.884	1.009
14.Öğretmenleri değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları için güdüleme	224	4.259	0.801
15.Öğretmenlere öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını saptama konusunda rehberlik etme	224	4.174	0.904
16.Öğretmenlere öğrencilerin bireysel farklılıklarına dönük öğretim yaşantıları düzenlemeleri için yardım etme	224	4.192	0.880
17.Çeşitli öğretim etkinliklerine göre öğrencileri gruplaştırma yöntemlerinde öğretmene yol gösterme	223	4.000	0.915
18.Öğretmenlere ders araçlarını tanıtmaya	222	3.329	1.167
19.Öğretmenlere ders araçlarının nasıl kullanılacağını gösterme	221	3.421	1.247
20.Öğretmenlere öz değerlendirme yapmaları konusunda rehberlik etme	224	4.125	0.976
21.Öğretmenlere, deneyimlerini yeni durumlara transfer edebilmeleri için rehberlik etme	224	4.085	0.917
22.Öğretmenlerin çalışmalarında öğrencilerin etkinliklerini sürekli izleyerek gerekli rehberliği yapmalarında yardımcı olma	222	4.050	0.952
23.Öğretmen ve yöneticilere öğrencilerle işbirliği yapmaları konusunda yardımcı olma	220	4.082	0.942
24.Öğretmen ve yöneticilere birbirleriyle işbirliği yapmaları konusunda yardımcı olma	224	4.129	0.945
25.Öğretmenlere öğretim etkinliklerini amaç davranış yöntem ve değerlendirme açısından planlamada yardımcı olma	222	4.009	0.946
26.Öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinliklerini planlı ve amaca uygun olarak yürütmelerinde yardımcı olma	224	4.040	0.864

27.Öğretmenlere günlük ünite ve yıllık plan hazırlarken amaca uygun davranışı, davranışa uygun yöntemi kullanmalarına yardımcı olma	223	3.978	0.984
28.Eğitim öğretim çalışmalarında öğretmenlerden neler beklendiğini ve başarılarının değerlendirilmesinde hangi ölçütlerin kullanılacağını açık olarak onlara bildirme	224	4.143	0.996
29.Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeyi, öğretimi geliştirici bir araç olarak kullanmalarına yardımcı olma	217	4.088	0.941
30.Farklı yeteneklere sahip öğrencilerin başarılarını ölçme amacı ile çeşitli değerlendirme tekniklerinin geliştirilmesinde öğretmenlere rehberlik ve yardımda bulunma	222	4.162	0.937

Araştırmanın 3. alt amacı olan “İl Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliklerinin düzeyleri nelerdir?” sorusuna aranan yanıt için denetmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların ortalamaları Tablo 15’de gösterilmiştir. Ölçekte en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x}= 4.34$, $ss= 0.76$), “Yeni öğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftişten önce yapılmasını sağlama” maddesi ve en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x}= 3.32$, $ss= 1.16$) “Öğretmenlere ders araçlarını tanıtma” maddesi olmuştur.

Katılımcıların “Yeni öğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftişten önce yapılmasını sağlama” maddesiyle ilgili eğitim alma istekliliğine ($\bar{x}= 4.34$, $ss= 0.76$), çok istekliyim düzeyinde yanıt vermeleri çağcıl denetim yaklaşımları bağlamında işbirlikçi danışmanlar olarak algılanması gereken denetmenlerin bu algıyı öğretmenlere ve okul yöneticilerine daha iyi bir biçimde nasıl kazandıracaklarına yönelik eğitim alma gereksinimi ve istekliliği duyduklarını göstermektedir. Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin “Öğretmenlere ders araçlarını tanıtma” maddesiyle ilgili eğitim alma istekliliğine en düşük ortalama ($\bar{x} = 3.32$, $ss= 1.16$) ile ve orta derecede istekliyim düzeyinde yanıt vermeleri denetmenlerin ders araç gereçlerini tanıtma, araç gereçlerin nasıl kullanılacağını gösterme gibi etkinliklerle ilgili hizmet içi eğitim almaya çok da gerek duymadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgudan hareketle, çok fazla iş yükü olan denetmenlerin araç gereç tanıtımı gibi etkinlikleri zaman kaybı olarak niteledikleri ve kendi görev tanımını içinde algılamadıkları sonucuna ulaşılabilir.

Katılımcıların ölçek maddelerine toplamda ($\bar{x}= 4.025$) ortalamayla ve istekliyim düzeyinde yanıt vermeleri denetmenlerin çağcıl eğitim denetimi anlayışında öne çıkan rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini önemli ölçüde özümstediklerini ve bu

görev temelindeki gereklilikleri pekiştirmek, kendilerini geliştirmek, öğretmenlere, yöneticilere daha iyi rehberlik ve danışmanlık yapabilmek, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırabilmek adına hizmet içi eğitim almaya istekli olduklarını göstermektedir. Bu bulgu, çalışmanın 1. alt amacı ile da aynı doğrultudadır. Yani denetmenler gerekli gördükleri rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili eğitim almaya isteklidirler. Ayrıca bu bulgu, Yalçınkaya, Selçuk ve Uslu (2012) ve Ekinci, Yıldırım (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliği düzeylerinin demografik özelliklere göre değerlendirilmesi

Eğitim denetmenlerinin, sahip olması gereken rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliği düzeylerini katılımcıların yaşlarına göre ortaya koyan betimsel veriler Tablo 16’da özetlenmiştir:

Tablo 16. Katılımcıların yaş değişkenine göre betimsel verileri

Yaş	n	İsteklilik	
		\bar{x}	ss
31-40 arası	35	4,151	0,573
41-50 arası	65	3,979	0,720
51-60 arası	94	4,038	0,586
61 ve üzeri	30	3,942	0,540
Toplam	224	4,025	0,620

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin ($n=224$, $\bar{x}=4,02$) bağlamında rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliğine istekliyim düzeyinde yanıt vermişleri, denetmenlerin bu görevlerine yaş değişkeninden bağımsız olarak eğitim almayı önemsediklerini göstermektedir. Yaş gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 17’de gösterilmiştir:

Tablo 17. Eğitim alma istekliliğinin yaşa göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevlere ilişkin eğitim istekliliği	Gruplar arası	0,915	3	0,305	0,792	0,5
	Grup içi	84,777	220	0,385		
	Toplam	85,692	223			

ANOVA sonuçları incelendiğinde rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine yönelik eğitim alma istekliliği ($F=0,792$; $p>0,05$) ile yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, hangi yaş düzeyinde olursa olsun eğitim denetmenlerinin mesleki tükenmişlik yaşamadıklarını, mesleğin gerekliliklerine ve görev tanımlarına karşı duyarsızlaşma eğiliminde olmadıklarını ve her yaşta kendilerini ve eğitim sisteminin bileşenlerini geliştirmek adına hizmet içi eğitim almaya istekli olduklarını ortaya koyar niteliktedir. Araştırmanın bu bulgusu yaş değişkeninin mesleki tükenmişlik ile ilişkisi bağlamında Yılmaz (2007) ve Tanrıverdi (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim gereksinimleri bağlamında Yalçınkaya, Selçuk ve Uslu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliklerini denetmenlikteki kıdemlerine göre incelemeye önce 0-1 yıl arasında denetim kıdemi olan bir katılımcı 1-5 yıl arası kıdeme sahip olan denetmenler grubuna dahil edilmiş ve böylece denetmenlikteki kıdem değişkeninde 5 yıldan az kıdemi olan grup ifadesiyle yeni bir başlık altında değerlendirme yapılmıştır. Böylece 5 yıldan az, 6-10 yıl arası, 11-15 yıl arası, 16-20 yıl arası ve 21 yıl ve üstü olmak üzere yeni bir gruplama ortaya çıkmış, bu gruplama göz önünde tutularak katılımcıların denetmenlikteki kıdemine göre betimsel değerler Tablo 18’ de özetlenmiştir.

Tablo.18 Katılımcıların kıdem değişkenine göre betimsel verileri

Kıdem	n	İsteklilik	
		\bar{x}	ss
5 yıldan az	31	3,969	0,645
6-10 yıl arası	30	4,234	0,466
11-15 yıl arası	37	3,914	0,787
16-20 yıl arası	69	4,053	0,546
21 yıl ve üzeri	57	3,985	0,631
Toplam	224	4,025	0,620

Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin ölçek maddelerini denetmenlikte 5 yıl ve daha az kıdeme sahip olan katılımcılar (n= 31; \bar{x} =3,96), 11-15 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar (n= 37; \bar{x} = 3,91), 16-20 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar (n= 69; \bar{x} = 4,05), 21 yıl ve daha çok kıdeme sahip olan katılımcılar (n= 54; \bar{x} = 3,98) istekliyim düzeyinde, 6-10 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar (n= 30; \bar{x} = 4,23) çok istekliyim düzeyinde yanıtlamışlardır.

Kıdeme göre katılımcı ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları tablo 19’da özetlenmiştir.

Tablo 19. Eğitim alma istekliliği değişkenlerinin kıdeme göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
	Grup içi	83,683	219	0,382		
	Toplam	85,692	223			

ANOVA sonuçları incelendiğinde denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim istekliliği (F=1.315; p>.05) ile kıdeme göre katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, deneyimli ya da görece daha az deneyimli olan denetmenlerin tümünün görevlerinin sürdürülebilir olması konusunda bilinçli olduklarını rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim almaya da istekli olduklarını ortaya koymaktadır. Hizmet yıllarından bağımsız olarak tüm denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine yönelik olarak verilebilecek hizmet içi eğitimlere katılmaya istekli olmaları denetmenlerin mesleki yığınlığa sahip olmadıkları, sürekli gelişimi istedikleri ve

destekledikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Yalçınkaya, Selçuk ve Uslu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bulgularından “denetmenlerin rehberlik görevlerine ilişkin eğitim gereksinimlerine önem verme” düzeyi ile tutarlılık göstermektedir.

Mezun olunan eğitim kurumuna göre eğitim enstitüleri mezunu 25 katılımcı öğretmen okulu mezunu 4 katılımcı ve yüksek öğretmen okulu 4 katılımcı ön lisans olarak kodlanmış; böylece ön lisans, lisans ve lisansüstü olmak üzere 3 grup oluşturulmuştur. Gruplara ait betimsel değerler Tablo 20’de gösterilmiştir:

Tablo 20. Mezun olunan okula göre eğitim istekliliğine ait betimsel değerler

Yaş	İsteklilik		
	n	\bar{x}	ss
Üniversite veya akademi	170	4,014	0,601
Ön lisans	32	4,024	0,670
Lisansüstü	22	4,114	0,708
Toplam	224	4,025	0,620

Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliğine yönelik ölçek maddelerine ön lisans, lisans ve lisansüstü mezunu denetmenler (n= 224, \bar{x} = 4,025) istekliyim düzeyinde yanıtlamışlardır.

Mezun olunan okula göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 21’de özetlenmiştir:

Tablo 21. İsteklilik değişkeninin mezun olunan eğitim kurumuna göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevlere ilişkin eğitim istekliliği	Gruplar arası	0,192	2	0,096	0,249	0,780
	Grup içi	85,500	221	0,387		
	Toplam	85,692	223			

ANOVA sonuçları incelendiğinde rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim istekliliği (F=.249; p>.05) bağlamında mezun olunan eğitim kurumuna göre katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bu bulgu, öğrenim düzeyinden bağımsız bir şekilde örneklem grubunu

oluşturan denetmenlerin eğitim almaya istekli olması denetim sürecinin eksiksiz ve daha etkin bir biçimde yürütülmek istendiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın bu bulgusu, Ekinci ve Yıldırım'ın (2009) çalışmasındaki denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme üzerine hizmet içi eğitim alma beklentisi ile benzerlik göstermektedir.

Örneklem grubunu oluşturan denetmenlerden branşı yabancı dil olan 3 kişi, meslek dersleri olan 2 kişi, güzel sanatlar olan 2 kişi ve beden eğitimi olan 2 kişi sayılarının az olması nedeniyle 9 kişiyle diğer başlığı altında toplanmış ve bu şekilde değerlendirilmiştir. Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma isteklilik düzeylerinin branş değişkenine göre betimsel değerleri Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Katılımcıların branş değişkenine göre betimsel verileri

Branş	n	İsteklilik	
		\bar{x}	ss
Türkçe Edebiyat	21	3,978	0,554
Fen Bilimleri	17	4,037	0,419
Sosyal Bilimler	27	4,167	0,454
Diğer	8	3,886	0,793
Sınıf öğretmenliği	98	3,994	0,653
Eğitim Bilimleri	53	4,048	0,690
Toplam	224	4,025	0,620

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliklerine ilişkin görüşlerine verdikleri yanıtların branş değişkenine göre ($n= 224$, $\bar{x}= 4,025$) istekliyim düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır.

Branşa göre ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek amacıyla bağımsız gruplar için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. ANOVA sonuçları Tablo 23'de gösterilmiştir:

Tablo 23. İsteklilik değişkeninin branşa göre karşılaştırıldığı ANOVA sonuçları

Değişken	Varyansın kaynağı	KT	sd	KO	F	p<
Görevlere ilişkin eğitim istekliliği	Gruplar arası	0,870	5	0,17	0,44	0,81
	Grup içi	84,822	218	0,38		
	Toplam	85,692	223			

ANOVA sonuçları incelendiğinde denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliğinde ($F=,447$; $p>,05$) branşlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, her branştan denetmenin bu görevi önemseydiği ve branş değişkeninden bağımsız bir biçimde bu göreve ilişkin eğitim almayı gerekli gördükleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgu, Ekinci ve Yıldırım'ın (2009) çalışmasındaki denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme üzerine hizmet içi eğitim alma beklentisi ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada yöneticilik deneyimi olmayan katılımcılar ile yöneticilik deneyimi olan katılımcıların görüşleri bağımsız gruplar için t- testleri yardımıyla karşılaştırılmıştır. T testi sonuçları Tablo 24'de gösterilmiştir.

Tablo 24. Eğitim almaya istekli olma değişkenlerinin katılımcıların yöneticilik geçmişine göre karşılaştırılması

Değişken	Yöneticilik geçmişi	n	\bar{x}	ss	t	sd	p<
Yeterliklere ilişkin eğitim istekliliği	Yok	84	3,963	0,721	-1,168	224	0,244
	Var	142	4,062	0,546			

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenlerden gerek daha önce yöneticilik yapmamış olanlar ($n=84$, $\bar{x}=3,963$) gerekse daha önceden yöneticilik yapmış olanlar ($n=142$, $\bar{x}=4,062$) denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim alma istekliliğine ilişkin maddelere, gerekli düzeyinde görüş bildirmişlerdir.

Bağımsız gruplar için testi sonuçları incelendiğinde rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine ilişkin eğitim alma istekliliğinde ($t=-1,168$; $p>,05$) yöneticilik kıdemine sahip olan ve olmayan katılımcılar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Yöneticilik geçmişine sahip olan ve olmayan tüm denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine ilişkin eğitim alma istekliliği yöneticilik deneyimi değişkeninden bağımsız olarak tüm denetmenlerin çağcıl denetim yaklaşımlarının en önemli boyutu olan bu görevi iyi düzeyde yerine getirmeye ve kendilerini geliştirmeye çalıştıklarını göstermektedir.

Katılımcıların hizmet içi eğitim alma durumlarına ilişkin veriler sıralı düzeyde değişkenlerdir. Hiç katılmayan 2 katılımcı, 1 kez katılan 7 katılımcı, 2 kez katılan 15 katılımcı, 3 kez katılan 41 katılımcı ve 4 kez ya da daha çok katılan 161 katılımcı vardır. Sıralı düzeydeki bu değişken ile araştırmanın bağımlı değişkenleri arasında parametrik olmayan korelasyon analizleri gerçekleştirilmiştir.

Öte yandan rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine ilişkin eğitim istekliliği ile denetmen olduktan sonraki denetim görevi ile ilgili katılım gösterilen hizmet içi eğitim etkinliklerinin sayısı arasında negatif yönde, ancak istatistiksel olarak anlamlı korelasyon değerleri bulunmuştur ($r=-.182$; $p<.006$; kendall's tau_b $=-.136$; $p<.011$). Küçük düzeyde de olsa bu korelasyon katsayıları, hizmet içi eğitime katılım sayısı ile eğitime yönelik isteklilik arasında negatif bir ilişkiye işaret etmektedir. Yani katılımcılar önceden ne kadar çok eğitime katılmışlarsa yeni eğitimler için o kadar az isteklidirler. Araştırmanın bu bulgusu, diğer bulgularla tezatlık göstermektedir. Bu bulgu, denetmenlerin bu zamana kadar katıldıkları eğitim etkinliklerini kendi gelişimleri için yeterli gördükleri şeklinde yorumlanabileceği gibi, katıldıkları eğitim etkinliklerinde nitelik aradıkları şeklinde de ifade edilebilir. Mesleki ve kişisel gelişimin sağlanabilmesi için katılan eğitim etkinliklerinin verimliliği ve inandırıcılığı oldukça önemlidir. Ekinci ve Yıldırım (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada “İl Eğitim Denetmenleri ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Beklentileri” belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim veren kişilerin alanında uzman, deneyimli, iletişim becerileri yüksek kişiler olması, eğitimlerin zamanlamasının iyi olması, gereksinimlere göre belirlenmesi, uygulamaya dönük ve etkili olması, teknolojik donanımlı sınıflarda verilmesi gerektiği gibi bulgulara ulaşılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine ait sorulara yanıt olacak şekilde elde edilen bulgular ile ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Aydın, Çanakkale, Çorum, Eskişehir, Gaziantep, Malatya ve Mersin illerinde görevli il eğitim denetmenlerinin görüşlerine göre gerçekleştirilen “İl Eğitim Denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşleri ve buna ilişkin eğitim gereksinimlerini” belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada elde edilen verilere dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- İl eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında görevlerini gerekli görme düzeylerine ilişkin sonuçları incelendiğinde denetmenlerin bu görevi gerekli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Denetmenlere uygulanan ölçekte ,en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x} = 4,534$), “Yeni öğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftişten önce yapılmasını sağlama” maddesi ve en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x} = 3,434$) “Öğretmenlere ders araçlarını tanıtma” maddesi olmuştur.
- İl Eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin görüşlerinin yaş, denetim hizmetlerindeki kıdem, mezun olunan eğitim kurumu, branş, yöneticilik görevi ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı değişkenlerine göre karşılaştırıldığı anova ve t-testi sonuçlarına göre ilgili demografik değişkenler ile rehberlik ve iş başında yetiştirme görevi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan denetmenler yaş, denetim hizmetlerindeki kıdem, mezun olunan eğitim kurumu, branş, yöneticilik görevi ve katıldıkları hizmet içi eğitim değişkenlerinden bağımsız olarak, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerini gerekli görmektedirler.

- Denetmenlerin rehberlik ve iş başında görevleri ile ilgili yeterliliklerine ilişkin eğitim alma istekliliğine yönelik sonuçlar incelendiğinde denetmenlerin bu görevle ilgili eğitim almaya istekli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Denetmenlere uygulanan ölçekte ,en yüksek ortalamaya sahip madde ($\bar{x} = 4,534$), “Yeni öğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftiştten önce yapılmasını sağlama” maddesi ve en düşük ortalamaya sahip madde ($\bar{x} = 3,434$) “Öğretmenlere ders araçlarını tanıtma” maddesi olmuştur. Denetmenler gerekli gördükleri rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine ilişkin eğitim almaya da isteklidirler.
- İl Eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin görüşlerinin yaş, denetim hizmetlerindeki kıdem, mezun olunan eğitim kurumu, branş ve yöneticilik görevi değişkenlerine göre karşılaştırıldığı anova ve t-testi sonuçlarına göre ilgili demografik değişkenler ile rehberlik ve iş başında yetiştirme görevi arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tüm bu demografik değişkenlerden bağımsız olarak denetmenler, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin eğitim almaya isteklidirler. Denetmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı ile eğitim alma istekliliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bulunan ilişki incelendiğinde daha önceden çok hizmet içi eğitim etkinliğine katılanların hizmet içi eğitime katılmaya istekli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Bu bölümde araştırmaya ilişkin önerilere yer verilmiştir. Yapılan araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulayıcılar ve araştırmacılar için önerilere aşağıda iki başlık altında yer verilmiştir.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

- Denetim sürecinin emredici değil yönlendirici olması gerektiği anlayışı eğitim sürecinin tüm paydaşlarına seminerler, hizmet içi eğitimler, konferanslar aracılığı ile kazandırılmalıdır.

- Rehberlikte gönüllük esası olduğundan, öğretmenler ve yöneticilerle görüşme yapılabilir ve rehberliğe gereksinim duydukları konular üzerinde durulabilir ve rehberlikte süreklilik esasına dayalı olarak, yıl boyunca daha fazla rehberlik hizmetine yer verilebilir.
- Hizmet içi eğitim almanın kişisel ve mesleki gelişimin temeli olduğu gerçeğinden hareketle hizmet içi eğitim etkinliklerinde nitelik arayışının öne çıkması gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesine, denetmenlerin iş yüklerine ve çalışma programlarına göre uygun zamanlarda gerçekleştirilmesine, gerekli teknolojik donanımlar kullanılarak daha etkili, verimli ve keyifli hale getirilmesine özen gösterilmelidir.
- Bir alan uzmanı olması gereken denetmenlerin akademik birikimlerinin artırılması için lisans üstü eğitim almaları özendirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversiteler arasında ilgili lisansüstü eğitim programlarını içeren anlaşmalar yapılabilir.
- Yeniden yapılandırılan eğitim sistemine ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'ye göre denetim sistemi de yeniden yapılandırılmalıdır. Bu bağlamda, denetmenlerin sayısı artırılabilir. Bu sayı arttırılana dek, e-denetim modeli uygulamaya koşulabilir.
- Çağcıl denetim yaklaşımları temelinde soruşturma ve inceleme görevleri ile rehberlik ve iş başında görevleri aynı kişilerce yürütülemeyeceğinden, ilgili görevler ayrılabilir ve yeniden tanımlanabilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

- Benzer araştırmalar farklı örneklem gruplarına yönelik uygulanabilir.
- İl Eğitim Denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine yönelik araştırmalar bakanlık denetçileri için de yapılabilir.

- Denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili nitel bir araştırma desenlenerek odak grup görüşmesi ile uygulamadaki sorunlara, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevlerine ilişkin gereksinimleri belirlenebilir.
- İl Eğitim Denetmenlerinin yönetmeliklerde belirtilen araştırma, soruşturma, inceleme, değerlendirme ve valilikçe görevlendirildikleri diğer görevleri ile ilgili araştırmalara da gereksinim duyulmaktadır.

EKLER

EK A

ARAŞTIRMA ANKETİ

Eğitim sisteminin bir alt sistemi olan denetimin temel amacı, eğitim ve öğretim etkinliklerinin verimini arttırmaktır. Bunun sağlanabilmesi için eğitim denetçilerinin görevlerini etkili bir biçimde yerine getirmeleri gerekmektedir.

Zor çalışma koşulları altında yerine getirilmeye çalışılan bu görevlerin her biri önemlidir. Ancak, günümüz denetim yaklaşımlarında "rehberlik ve iş başında yetiştirme" görevinin önemi özellikle vurgulanmaktadır.

Bu anket, "İl Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevleri İle İlgili Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasına veri oluşturmak amacıyla kullanılacaktır.

Eğitim sistemimizin geliştirilmesinde ve değerlendirilmesinde önemli rol oynayan eğitim denetmenlerinin samimi görüşleri bu çalışmanın sağlıklı temeller oturmasına aracılık edecektir.

Önemli görüşleriniz ve ayırdığınız değerli zamanınız için sonsuz teşekkür ederim.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

esagaogl@anadolu.edu.tr

Araştırmacı

Araş. Gör. Ceyhun KAVRAYICI

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

ckavrayici@anadolu.edu.tr

Bölüm 1

Kişisel Bilgiler

Aşağıdaki soruların her birine uygun olan seçeneğin yanındaki kutucuğun içine (x) işareti koyunuz

1.Yaşınız

30 ve daha az

31-40

41-50

51-60

61 ve daha fazla

2.Teftiş Hizmetlerindeki kıdeminiz

1 yıldan daha az

1-5 yıl

Lütfen Diğer Sayfaya Geçiniz



- 6-10 yıl 11-15 yıl
 16-20 yıl 21 ve daha çok

3. Mezun Olduğunuz Eğitim Kurumu

- Üniversite veya akademi Yüksek öğretmen okulu
 Öğretmen Okulu Eğitim Enstitüsü
 Diğer

4. Branşınız

- Türkçe Edebiyat
 Fen Bilimleri (Fen Bilgisi, Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji)
 Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Pedagoji, Din Kültürü, Felsefe, Mantık, Sosyoloji, Psikoloji)
 Yabancı Dil
 Meslek Dersleri (Atölye Dersleri)
 Güzel Sanatlar (Resim, Müzik)
 Beden Eğitimi
 Sınıf Öğretmenliği
 Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
 Diğer

5. Mili Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra birimlerinde bulunduğunuz yöneticilik görevleri (Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz)

- Yöneticilik yapmadım
 Okul müdürü ve yardımcısı
 Milli Eğitim Müdürü ve yardımcısı



Şube müdürü ve yardımcısı

Diğer

6. Müfettiş olduktan sonra, teftiş görevi ile ilgili katıldığınız hizmet içi eğitim etkinliklerinin sayısı

Hiç katılmadım Bir kez

İki kez Üç kez Dört kez ve daha çok

Bölüm 2

Bu bölümde, eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşlerine ilişkin maddeler yer almaktadır. Sol sütunda aşağıdaki ifadelerde verilen durumu ne oranda gerekli gördüğünüz sağ sütunda ise verilen duruma ilişkin eğitim alamaya isteklilik durumunuz belirlenmeye çalışılmaktadır.

İSTEKLİLİK DERESESİ					
					Cok istekliliyim ↔ Cok isteksizim
Hiç gerekli değil	Gerekli değil	Orta derece gerekli	Gerekli	Cok Gerekli	
					1 2 3 4 5
					1. Öğretmenlere teftişin bir kusur arama değil, mesleki bilgi tamamlama ve müfettiş ile birlikte çalışma olduğu anlayışını kazandırma
					2. Öğretmenlere karşı yapıcı eleştirilerde bulunma
					3. Yeni öğretim yöntemlerinin tanıtım ve kullanımı konusundaki mesleki rehberliğin teftişten önce yapılmasını sağlama
					4. Öğretmenlere eğitim ve öğretim ile ilgili yayınları tanıtma
					5. Öğretmenleri eğitim ile ilgili yazılar yazmaya özendirme



EK B

Eğitim Bil.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü



Sayı : B.08.0.YET.00.20.00.0 / 10501
Konu : Araştırma İzni.

29/06/2012

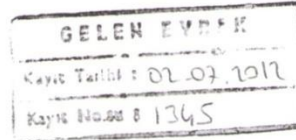
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi : a) 06.06.2012 tarih ve B.30.2.ANA.0.70.01.00-302.08.01-727/6995 sayılı yazı,
b) 07.03.2012 tarih B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazı (Genelge No: 2012/13)

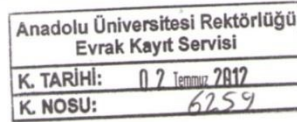
Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Yüksek Lisans programı öğrencisi Ceyhan Kavrayıcı'nın "Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme Görevleri ile İlgili Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi" isimli araştırması için uygulama izni talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilerek onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen 6 sayfa 40 sorudan oluşan veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla, Eskişehir, Malatya, Mersin, Çanakkale, Gaziantep, Çorum ve Aydın İl Millî Eğitim Müdürlüklerinde görev yapan Eğitim Denetçileri'ne uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.



İlhan VARANK
Grup Başkanı



-İlgiliye
02.07.2012

EK :
1-Veri Toplama Aracı (1 Adet- 6 Sayfa)

+ - Epit. B. T. En
- Y. T. M.



Tel : (0 312) 296 94 00
Faks : (0 312) 223 87 36
İnt adresi : <http://egitek.meb.gov.tr>
Eğitim Portalı : <http://www.egitim.gov.tr>
06500 Teknikokullar - ANKARA



KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, E. (1997). *Eğitimde klinik denetim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 46
- Ağaoğlu, E. (2009). Eğitim denetimi. C. Bayrak (Ed.). *Türk Eğitim Tarihi Sistemi ve okul yönetimi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Altay, S. (2006). *Eğitim yönetimi ve yönetici müfettiş öğretmen üçlüsü*, Ankara: Yöntem Yayınları.
- Aslan, B. (1990). *Eğitim yönetimi*, Ankara: Gazi Büro Kitapevi
- Ayas, N. (1948). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitimi: Kuruluşlar ve tarihçiler*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Barutçu, Ş (2003). *Erzurum ili merkez ilköğretim okulu müfettiş yönetici ve öğretmenlerin bakışları açısından "yönetici teftiş formunda" yer alan davranışların önem ve gösterilme düzeyi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi: Roller ve Yeterlilikleri Seçilmesi Yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Betts, P. W. (1993). *Supervisory management*. London: Longman.
- Borders, L. D. ve Brown L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers,



- Bursalioğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, M., Ağaoğlu, E. (2010). Eğitim denetçilerinin danışmanlık rolü ve danışmanlık modelleri, *İlköğretim Online*, 9(2), 541-551.
- iğer, M. (2006). *Kahramanmaraş ili ilköğretim müfettişlerinin ders denetim sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin ğretmen ve müfettiş görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Cogan, Morris L. (1973). *Clinical supervision*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Cüceloğlu, D. (2008). *Duygusal zekâ. eğitim öğretimde ağdaş yaklaşımlar sempozyumu*. İstanbul: Harp Akademileri Basım Evi
- etin, M. (2009). *İletişim sürecini etkileyen faktörlere ilişkin bir değerlendirme. Ticaret ve Turizm Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 2, 203-226.
- Danyeri, .(2001). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Demirel, . (2000). *ğretimde planlama ve değerlendirme "ğretme Sanatı"* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dündar, A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Frunzi, G., Savini, P. E. (1996). *Activity guide to supervision: The Art of management*. New Jersey: Prentice Hall.

- Glickman, C. D. Gordon S. (1995). *Supervision of instruction: A Developmental approach*. Boston: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R, Anderson, R. A., & Krajewski, R. (1980). *Clinical supervision*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Güven, R. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşleri (Yozgat ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Huck, S.W. (2000). *Reading statistics and research* (3. baskı.). New York: HarperCollins.
- Kale, M. (1995). *İlköğretim müfettiş, yönetici ve öğretmen etkileşiminin eğitime etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Karakuş, C. (2011). *Eğitim müfettişlerinin görev alanlarına ilişkin öz yeterlilik algısı (İstanbul İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karan, N. (2010). *Özel eğitim uygulamalarının denetiminde ilköğretim müfettişlerinin mesleki rehberlik görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kepçeoğlu, M. (1985). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası.
- Korkmaz, M. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.

- Korkmaz, İ. (1998). *İlköğretim okulu müdürlerinin; Müfettişlerin, yönetici teftiş ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kurnaz, Ö. (2002). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlilikleri konusundaki görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Kowalski, J. T. (1999). *The school superintendent: Theory, practice and cases*. New Jersey: Prentice Hall.
- Köybaşı, F., Dönmez, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, (1) 3, 339-346.
- Kuzgun, Y. (1992). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Leddick G., J. (1994). *Models of clinical supervision*. ERIC Clearinghouse Counseling and Student Services, Greensboro NC.
- Lepsinger R., Lucia., A. (2009). *The art and science of 360° feedback*. San Francisco: Josey-Bass.
- Little J. W. (1993). Teacher's professional development in a climate of educational reform. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, (15) 2, 129-159.
- Memişoğlu, S.P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Bolu.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27974_0.html adresinden 14 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın teşkilat ve görevleri hakkında Kanun Hükmünde Kararname* http://rdb.meb.gov.tr/mevzuat/652_khk.pdf adresinden 10 Temmuz 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *Milli Eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*
http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_egitim_2011_2012.pdf adresinden 10 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *İl eğitim denetmenlerinin yer değiştirme kılavuzu*.
<http://ikgm.meb.gov.tr/kilavuz/2012/2012%20KILAVUZ%2013%2004%20-%201033.pdf> adresinden 10 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). *T.C Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı* <http://tkb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-rehberlik-ve-denetimin-tarihsel-gelisimi/icerik/9> adresinden 10 Temmuz 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Olivia P.F. ve Pawlas, G.E (1997) *Supervision for todays schools* New York: Addison Wesley Longman Inc.
- Ölçer, F. (2004). 360 derece performans değerlendirme ve geribildirim: Bireysel ve örgütsel performans gelişimi için yeni bir araç. *Atatürk Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, (18) 3, 213-229.
- Örücü, E, Kanbur A. (2008). Örgütsel yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: Hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, (15) 1, 85-97.
- Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları. Yayın No: 88

- Özdamar, K. (2004). *Paket programlarla istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özer, A (2006). *Branş değişkeni açısından ilköğretim denetçi yeterliliklerine ilişkin denetçi ve öğretmen görüşleri (Sakarya İli Örneği)*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Pajak, E. (1993). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Pajak, E. (1989). *Identification of supervisory proficiencies project*. Alexandria VA: ASCD.
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual*. Australia: Allen & Unwin.
- Pekşen, A.E. (1996). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin teftiş olayını algılamaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Plunkett, R.W. (1996). *Supervision of employees: Diversity in the workplace*. New Jersey: Prentice Hall.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Sergiovanni, T. (1971). *Emerging patterns of supervision; Human perspectives*. New York: Mcgraw-Hill.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1998). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Smith,W., & Andrews, R. (1989). *Instructional leadership: How principals make a difference*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Su, K. (1974). *Türk Eğitim Sisteminde teftişin yeri ve önemi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Stevens, J., P. (2009) *Applied multivariate statistics for the social sciences*, New York: Routledge
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. New York: Harper Collins.
- Tanrıverdi, L. (2008). *İlköğretim müfettişlerinin iş Tatmini ile tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tecer, O. (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.
- Turgut, H. (2001). Geleneksel performans değerlendirme yöntemlerine yeni bir alternatif: 360 derece performans değerlendirme yöntemi. *Sayıştay Dergisi*, 42,56-68.
- Tüfekçioğlu, H. (1997). *İletişim sosyolojisine başlangıç*. İstanbul: Der Yayınevi:
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2000). *Supervision a guide to practice*, New Jersey: Prentice Hall.
- Yalçınkaya, M., Selçuk G., Uslu, C. A (2012). Eğitim müfettişlerinin mesleki yeterlik düzeylerine göre hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi. *CBÜ Sosyal Bilimler Dergisi* (10) 1, 288-310.
- Yıldırım, A. Ekinci, Ö. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, (10) 1, 70-911.

Yılmaz, A. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.