T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA ADAY ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLMESİNDE İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN ROLLERİ (ŞANLIURFA İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Damla UYGUR

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ

Ankara–2006

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Damla Uygur'un "İlköğretim Okullarındaki Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rolleri (Şanlıurfa İl Örneği)" başlıklı tezi, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ	.....
Üye: Yrd. Doç. Dr. Asım ÖZDEMİR	.....
Üye: Yrd. Doç. Dr. Erdoğan YILMAZ.....	.....

ÖNSÖZ

Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe uyum sürecinde en büyük yardımı denetim uygulamaları yoluyla ilköğretim müfettişleri sağlamaktadır. Bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde, aday öğretmenlerin müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemek için planlanmış ve uygulanmıştır. Bu çalışma aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinin daha etkili ve ihtiyaca uygun şekilde gerçekleştirilmesine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

Araştırmanın her aşamasında yardımı ve rehberliği ile beni onurlandıran çok değerli hocam, tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ'a, uzmanlık eğitimim süresince teşvik edici, yol gösterici olan Prof. Dr. Temel ÇALIK'a, araştırmaya katılan aday öğretmenlere, destekleyici katkılarından dolayı değerli hocalarım Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Yrd. Doç. Dr Asım ÖZDEMİR, Yrd. Doç. Dr. Erdoğan YILMAZ'a, verilerin değerlendirilmesi ve yorumlanması konularında yardımlarını esirgemeyen Araştırma Görevlisi Feridun SEZGİN'e, ve hayattaki amacım doğrultusunda desteği ile beni yönlendiren sevgili eşim Hüseyin ASLAN'a sevgilerimi, saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Damla UYGUR

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde, aday öğretmenlerin müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemektir.

Araştırmanın evrenini; 2004- 2005 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa merkez ve Şanlıurfa iline bağlı, Akçakale, Birecik, Bozova, Ceylanpınar, Halfeti, Harran, Hilvan, Siverek, Suruç ve Viranşehir ilçeleri, beldeleri ve köylerindeki, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında aday öğretmen olarak görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 411 sınıf ve branş aday öğretmenlerden elde edilmiştir.

Verilerin toplanmasında, araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde aday öğretmenlere ait kişisel bilgiler, ikinci bölümünde aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ile ilgili toplam 39 maddelik soru yer almıştır.

Anket beşli dereceleme ölçeğine göre hazırlanmıştır. "İlköğretim Okullarındaki Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rolleri" ölçeğinde yer alan alt boyutlarda ve boyutlarda yer alan maddelerin betimsel verileri, madde-toplam korelasyonları ve iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa değerleri hesaplanmıştır. Araştırmada dört boyuta ait şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Okul–Çevre İlişkisi Boyutuna İlişkin Sonuçlar: Araştırmaya katılan aday öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkisi boyutuna ilişkin olarak, okula daha yararlı olabilmeleri için öğretmenlere önerilerde bulunma, öğretmenlerin okulun önemli ve değerli bir üyesi olduğunu hissettirme ve öğretmenlerin okula ve mesleğe uyum sağlaması için yardım etme konularında başarılı olduklarını belirtmişlerdir.

Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim–Öğretim Faaliyetleri Boyutuna İlişkin Sonuçlar; Araştırmaya katılan aday öğretmenler eğitim–öğretim faaliyetleri boyutunda ilköğretim müfettişlerini, planların ders programına uygun olarak hazırlanmasında rehberlik etmesi, hazırlanan planların çevre şartlarına göre uyarlanıp uygulanması konusunda rehberlik etmesi ve uygun öğretim yöntemi seçme konusunda rehberlik etmesi konularında daha başarılı bulmaktadırlar.

Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Okul Yönetimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar; Aday öğretmenler ilköğretim müfettişlerini okul yönetimi boyutundaki rehberlik rollerinde okutulan sınıf ve/veya derslerle ilgili defter, dosya ve kayıtları tutma konusunda bilgi verme, adaylık işlemlerinin yürütülmesi hakkında bilgi verme, mevzuattaki değişme ve gelişmeler konusunda haberdar etme konularında başarılı bulmuşlar. Fakat ders dağıtım ve nöbet tutulması hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunma, sicil notu hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunma ve özlük hakları hakkında bilgiler verme konularında daha az başarılı bulmuşlardır.

Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Sonuçlar; İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin mesleki gelişim boyutunda, aday öğretmenler müfettişleri en fazla mesleki sorumluluklarını yerine getirme konusunda yardımcı olduklarını söyler iken, yeteneklerinin farkına varma ve bu yeteneklerinin geliştirilmesine yardımcı olma konusunda daha az başarılı bulmuşlardır. Bu sonuçlara göre, ilköğretim müfettişleri aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olma konusunda başarılı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki gelişim boyutundaki rehberliğine yönelik algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, branş öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin mesleki gelişim boyutunda sağladığı rehberliğe yönelik algılarının, sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu söylenebilir.

ABSTRACT

The purpose of this study is to ascertain perceptions by candidate teachers of the counseling roles of primary education inspectors in training them.

The scope of the study consists of teachers servings in public primary education schools in Sanlıurfa and in its Akçakale, Birecik, Bozova, Ceylanpınar, Halfeti, Harran, Hilvan, Siverek, Suruç ve Viranşehir districts and villages in those districts in the 2004 – 2005 academic year. The data were collected from 411 primary education teachers and branch teachers.

A survey developed by the researcher was used in data collection. Chapter One consists in candidate teachers' biograhical data while Chapter Two includes perceptions by candidate teachers of the counseling roles of primary education inspectors in training them.

The survey was prepared based on the five-grade scale. Total-ıtem correlations, internal consistency quotient Cronbach Alfa values were calculated for the descriptional data of the survey items. The following outcomes were obtained as a result of the study's four stages.

Results regarding the school – environment relationship: candidate teachers found inspectors successful in terms of giving them suggestions on how to be useful to their schools, making them feel that they are importants members of their schools, and helping them adapt to their professions and schools.

Results regarding education and training: candidate teachers found inspectors successful in terms of guiding them in the preparation of lesson plans in line with the curriculum, guiding the in the implementation of lesson plans in accordance with local conditions and demands, and helping them adopt appropriate teaching methods.

Results regarding school management: candidate teachers found inspectors successful in terms of informing them about the kinds "of notebooks, files and records to keep, informing them about candidacy procedures to follow, and keeping the up to date on changes and deveelopments in the regulations. However, they found inspectors less successful with regard to giving informative explanations on lesson distribution and serving as duty teachers, and registry grade, and employee rights.

Results regarding professional development: candidate teachers found inspectors successful in terms of providing them with assistance in carrying out their duties and responsibilities while they found them less successful in discovering and helping them improve their skills and abilities. According to these results, candidate teachers found inspectors successful in helping them.

Perceptions by candidate teachers of primary education inspectors' counseling at the professional development stage have a meaningful difference. Branch teachers, unlike primary education teachers, found inspectors more successful.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖNSÖZ iii

ÖZET iv

ABSTRACT vi

İÇİNDEKİLER viii

TABLOLAR LİSTESİ x

BÖLÜM I

GİRİŞ 1

Problem Durumu 1

Araştırmanın Amacı..... 5

Problem Cümlesi..... 5

Alt Problemler..... 6

Araştırmanın Önemi..... 7

Sayıltılar..... 8

Sınırlılıklar..... 8

Tanımlar..... 9

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... 10

TÜRKİYE'DE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHİ GELİŞİMİ..... 10

ADAY ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLMESİ..... 15

ÖĞRETMENLERİN ADAYLIK EĞİTİMİ..... 21

Temel Eğitim Programı..... 24

Hazırlayıcı Eğitim Programı..... 24

Uygulamalı Eğitim Programı..... 25

TEFTİŞ, DENETİM VE MÜFETTİŞ KAVRAMLARI..... 26

Klasik Denetim..... 28

Çağdaş (Modern) Denetim..... 28

Kliniksel (Öğretimsel) Denetim..... 29

Milli Eğitim Sisteminde Teftişin Tarihçesi..... 31

Denetimin Amacı ve Önemi…….. 41
Teftişin (Denetimin) İlkeleri…….. 43
İlköğretim Müfettişlerinin Görevleri ve Rolleri……. 44
İlgili Araştırmalar…….. 50
BÖLÜM III
YÖNTEM……. 57
Araştırma Modeli…….. 57
Evren ve Örneklem……. 57
Verilerin Toplanması…….. 57
Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları…….. 59
BÖLÜM IV
BULGULAR VE YORUMLAR…… 62
KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR …….. 62
Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları…….. 62
Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları…….. 63
Öğretmenlerin Yerleşim Yerine Göre Dağılımları…….. 63
OKUL VE ÇEVRE İLİŞKİLERİ BOYUTUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR…….. 64
EĞİTİM-ÖĞRETİM FAALİYETLERİ BOYUTUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR…… 68
OKUL YÖNETİMİ BOYUTUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR……...73
MESLEKİ GELİŞİM BOYUTUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR……...78
BÖLÜM V
SONUÇ VE ÖNERİLER…….. 83
Sonuçlar……. 83
Öneriler……... 88
KAYNAKÇA……. 90
EKLER…… 96
Ek-1: Anket Formu……. 96

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa No

Tablo 1. 2003-2004 Milli Eğitim Bakanlığı Bazı Sayısal Verileri……40
Tablo 2. Anketin Boyutları ve Madde Numaraları…….58
Tablo 3. Aday Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımları….62
Tablo 4. Aday Öğretmenlerin Branş Değişkenlerine Göre Dağılımları…….63
Tablo 5. Aday Öğretmenlerin Yerleşim Yeri Değişkenlerine Göre Dağılımı…….64
Tablo 6. Okul ve Çevre İlişkisi Boyutunun Betimsel Verileri ve Önem Sırası……..65
Tablo 7. Okul ve Çevre İlişkilerine İlişkin Algıların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları ……...…….66
Tablo 8. Okul ve Çevre İlişkilerine İlişkin Algıların Branşa Göre t-Testi Sonuçları……....67
Tablo 9. Görev Yerine Göre Betimsel Veriler …….....67
Tablo 10. Okul ve Çevre İlişkilerine İlişkin Algıların Görev Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları ……...68
Tablo 11. Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Boyutunun Betimsel Verileri ve Önem Sırası……..69
Tablo 12. Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Algıların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları…….. 71
Tablo 13. Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Algıların Branşa Göre t-Testi Sonuçları……...……71
Tablo 14. Görev Yerine Göre Betimsel Veriler …….....72
Tablo 15. Eğitim-Öğretim Etkinliklerine İlişkin Algıların Görev Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……...73
Tablo 16. Okul Yönetimi Boyutunun Betimsel Verileri ve Önem Sırası….. 74
Tablo 17. Okul Yönetimi Boyutuna İlişkin Algıların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları……76
Tablo 18. Okul Yönetimi Boyutuna İlişkin Algıların Branşa Göre t-Testi Sonuçları……76

Tablo 19. Görev Yerine Göre Betimsel Veriler……...77
Tablo 20. Okul Yönetimi Boyutuna İlişkin Algıların Görev Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları……77
Tablo 21. Mesleki Gelişim Boyutunun Betimsel Verileri ve Önem Sırası…….. 79
Tablo 22. Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Algıların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları……... 80
Tablo 23. Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Algıların Branşa Göre t-Testi Sonuçları…… 80
Tablo 24. Görev Yerine Göre Betimsel Veriler……. 81
Tablo 25. Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Algıların Görev Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları…… 81

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, sayıltılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Değişen ve gelişen ekonomik, sosyal ve kültürel şartlar, teknolojik gelişmeler, modern eğitimin en önemli faktörü olan öğrenci, öğretmen, yönetici ve müfettişleri de etkilemektedir. Eğitim kurumu olan okulun en stratejik unsuru olan öğretmenin durağan değil, sürekli olarak kendini yenileyen biri olması gereklidir.

Öğretmenlik mesleği, 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda, "*Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler, bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Yukarıda belirtilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi eğitim kademesinde olurlarsa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır.*" biçiminde yasal güvence altına alınmıştır. Bu kanunda yer alan tanımlar öğretmenliğin genel sınırlarını çizmektedir.

Öğretmenlik mesleğinin tanımında belirtilen ihtisas mesleği olma özelliği, bu mesleğin hizmet öncesinde uzmanlık eğitimi gerektirmesini ifade eder (Özdemir ve diğerleri, 2005). Bununla birlikte, öğretmenlik mesleği, mesleğin özelliği gereği, hizmet öncesinde edinilen bilgilerin sürekli yenilenmesini ve güncellenmesini de zorunlu kılmaktadır. Değişen şartlar ve koşullar karşısında bireysel ihtiyaçlar ve beklentiler değişmekte, hızla değişen dünyada öğretmenlik mesleğinin anlamlılığını sürdürmesi, bu değişime hem ayak uydurmasına hem de öncülük etmesine bağlı

olmaktadır. Bu durum ise, öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemelerine ve hizmet öncesinde kazanılan bilgilerin hizmet içinde ve sonrasında da sürdürülmesine bağlıdır.

Öğretmenlik mesleğinin hizmet öncesinde gerektirdiği uzmanlık eğitimi, bu amaçla kurulan eğitim fakülteleri tarafından sağlanmaktadır. Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme lisans programları ise genel çerçevede YÖK tarafından düzenlenmektedir. Özellikle, eğitim fakültelerinin niteliğinin artırılması ve akreditasyonunun sağlanması amacıyla da çalışmalar yapılmaktadır. Öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına kazandırılacak bilgiler, duygular ve beceriler onların mesleki yaşamdaki davranışlarının daha etkili olmasını sağlayacak şekilde düzenlenmelidir. Öğretmenlik mesleğini uygulayacak olan bu öğrencilere mesleğe yönelik tutumları sorularak kazandırılmak istenen tutumlar karşılaştırılıp olumsuz tutumları olumluya çevirebilecek uygulamalar ve eğitimler verilmelidir (Üstüner, 2006).

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmeni, her ne kadar hizmet öncesinde iyi bir eğitim almış olsa bile, bir takım problemler beklemektedir. Aday öğretmenlerin bu problemleri en aza indirmede ilköğretim müfettişlerinin rehberlik görevi büyük bir önem taşır. Modern denetim müfettişin görevini "eğitim ve öğretim çalışmalarında öğretmene rehber ve yardımcı olma" şeklinde tanımlamaktadır. Müfettiş; denetim yolu ile değişen ekonomik, sosyal ve kültürel şartlar ile teknolojik gelişmelere paralel olarak, eğitim ve öğretim faaliyetlerinden etkilenenlerin kendilerine bir çeki düzen vermesine, amaçtan sapmaların ve eksikliklerin tespit edilerek düzeltilmesine ve benzeri tedbirlerin alınmasına yardımcı olur (Başar, 1998).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında öğretmenlerden beklenilen yeterlikler, geçmişe oranla nitelik olarak farklılaşmıştır. Artık, toplumun öğretmenden beklentileri değişmiş, eskiden öğretici konumundaki öğretmenin, öğrenme sürecindeki rolü, öğrencinin öğrenmesine yardımcı olma ve öğrenme sürecini

kolaylaştırarak rehberlik etme olmuştur. Geleneksel anlamdaki bilgi aktarıcısı öğretmen yerine, öğrenci merkezli öğretimi esas alan, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri gerektiğini vurgulayan çağdaş bir anlayış gelişmiştir. Bu gelişmeler, öğretmenlerin farklı bilgi ve becerilere sahip olmalarını gerekli kılmıştır. Değişimlerle birlikte öğretmenlerin sorumlulukları artmış, sorumlulukla birlikte öğretmenlik meslek etiği, öğretmen hakları, müfettiş hakları, öğrenci hakları gibi yeni kavramlar gündeme gelmiştir. Bu bakımdan günümüz öğretmeni geleneksel anlamdaki yapıdan kurtulmalı çağdaş değerleri benimsemelidir (Aydın, 2003).

Türkiye'de aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde MEB Aday Memurların Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmeliğine bağlı olarak bir yetiştirme programı uygulanır. Bu programın 1) temel eğitim, 2) hazırlayıcı eğitim ve 3) uygulama eğitimi olmak üzere üç aşaması vardır. Temel eğitim, bütün aday memurların, asli memur olabilmeleri için tabi tutuldukları, devlet memurlarının ortak vasıfları ile ilgili hususları kapsayan eğitimi, hazırlayıcı eğitim aday memurların atandığı kurum veya kuruluşu, sınıfı ve görevi ile ilgili olarak yapılan eğitimi, uygulamalı eğitim, aday memurlara kurum veya kuruluşlarındaki görevleri ile ilgili olarak yapılan uygulamalı eğitimi, vermek amaçlarıyla düzenlenir.

Öğretmenlerin adaylık eğitimlerinde temel ve hazırlayıcı eğitimlerde genel ve teorik bilgiler verilmekte ve okul dışında formal bir eğitim olarak sürdürülmektedir. Uygulamalı eğitim ise okul içerisinde okul yöneticileri kontrolünde ve rehber öğretmen ile birlikte yapılan ve daha çok uygulamaya dönük bilgilerin verildiği bir eğitimdir. Bu eğitimin süreçlerini izlemede, değerlendirme ve geliştirme boyutlarında ilköğretim müfettişleri önemli görev ve rollere sahiptir.

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi, formal olarak adaylık eğitimine bağlı olsa bile, bu süreçte okul düzeyinde okul müdürü, deneyimli diğer öğretmenler ve müfettişlerce sağlanan mesleki ve sosyal destek de önemlidir. Özellikle, ilköğretim müfettişleri, aday öğretmenlerin iş başında yetişmelerinde, mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde, okula ve çevreye uyumlarının sağlanmasında,

mevzuat ve özlük işlerine ilişkin bilgi edinmelerinde ve mesleki gelişimlerinin sağlanmasında aktif olarak rol almaktadır.

İlköğretim müfettişleri öğretmen için ilk ve en önemli danışmandır. Müfettiş kaliteyi arttırmak amacıyla mümkün olan her yolu kullanarak somut ve yapıcı önerilerde bulunmak için vardır. Teftiş, kurs, seminer gibi etkinliklerle öğretmenin öğrencisine yardımcı olmasını sağlamaktadır. Müfettiş yaklaşımlarıyla öğretmenin güvenini kazanarak onu teşvik etmelidir. Müfettiş kendisini "seyyar öğretmen koleji" (mobile teacher's college) ve yaptığı işi de bizzat kolej tarafından yapılan işin bir uzantısı olarak görmelidir. Bu yaklaşım aday öğretmenlerin sınırlı akademik geçmişi olan öğretmenlerin ve hem kitaplardan hem de diğer eğitimli elemanlarla ilişkiden uzakta yalnız yaşayan öğretmenlerin oldukları bölgelerde çok önemlidir ve hatta zorunludur (Dodd, 1972).

Aday öğretmenlere yönelik rehberlik ve yetiştirme hizmetlerinin sağlanmasında, ilköğretim müfettişlerinin aktif kılınması, sürecin etkililiğine katkıda bulunmaktadır. Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerine ilişkin olumlu bir algı içinde olmaları, okula ve mesleğe uyumlarının sağlanmasında etkili olabilir. Bu nedenle, bu araştırmanın amacı, ilköğretim müfettişlerince sağlanan rehberlik hizmetlerine ilişkin olarak aday öğretmenlerin nasıl bir algı içinde olduklarını belirlemektir. Bunun belirlenmesi, aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinin daha etkili ve ihtiyaca uygun şekilde gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilir. Böylece, meslekte kalıcı olmayı önemli ölçüde etkileyen mesleğin ilk yıllarının, verimli şekilde geçirilmesine yardımcı olunabilir. Özellikle, okulun yönetimi ve işleyişi, eğitim-öğretim etkinliklerinin sürdürülmesi, okula ve çevreye uyumun sağlanması ve mesleki gelişimin sürdürülmesi gibi konularda ilköğretim müfettişlerinin sağladığı rehberlik hizmetlerine ilişkin aday öğretmenlerin olumlu bir algı içinde olmaları, adaylık eğitimini ve adaylık sonrası mesleğe uyumu destekleyici bir rol oynayabilir (Yalçınkaya, 2002).

Diğer meslek grupları ile karşılaştırıldığı zaman (doktorlar, muhasebeciler, avukatlar, mimarlar vb.) yeni öğretmenler daha zor bir geçiş dönemi yaşarlar. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin ilk yıllarında tamamen faal ve profesyonel durumda olmaları beklenir. Diğer mesleklerden farklı olarak, kademe kademe olan gelişim periyodu için fırsatları yoktur. Yeni öğretmenlerin, iş ölçüsü ve faaliyet alanı tecrübeli öğretmenle özdeştir. Onlardan gerekli davranışlara sahip olmaları, tüm yönlerde yetenekli olmaları, yaratıcı fikirler getirmeleri ve hatta değişimin temsilcileri olmaları beklenir (Cheng ve Pang, 1995).

Müfettişlerin, rehberlik hizmetlerinin amacına uygun olarak yürütülmesi için, öğretmenin hangi durumlarda rehberliğe ihtiyaç duyacağını çok iyi bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca müfettişlerin, öğretmenlerin gerek duydukları rehberlik ihtiyaçlarını nasıl, nerede ve ne zaman karşılayacaklarını da bilmeleri gerekmektedir. Yapılacak bu araştırma ile öğretmenlerin rehberlik ihtiyaçları ve müfettişlerin rehberlik etme durumu ortaya çıkarılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde, aday öğretmenlerin müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarını belirlemektir. Bu amaçla, araştırmanın problem cümlesi ve alt problemleri aşağıda verilmiştir:

Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlere göre, ilköğretim müfettişleri aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde rehberlik rollerini ne derece gerçekleştirmektedirler?

Alt Problemler:

I. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin **Okul-Çevre İlişkileri** boyutuna ait rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri aday öğretmenlerin;

a) Cinsiyet,

b) Branş ve

c) Görev yapılan yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

II. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin **Eğitim-Öğretim Faaliyetleri** boyutuna ait rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri aday öğretmenlerin;

a) Cinsiyet,

b) Branş ve

c) Görev yapılan yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

III. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin **Okul Yönetimi** boyutuna ait rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri aday öğretmenlerin;

a) Cinsiyet,

b) Branş ve

c) Görev yapılan yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

IV. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin **Mesleki Gelişim** boyutuna ait rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri aday öğretmenlerin;

a) Cinsiyet,

b) Branş ve

c) Görev yapılan yerleşim birimi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Eğitimin nitelikli bir şekilde sürdürülmesi ve niteliğini etkileyen faktörlerin başında öğretmen, yönetici ve teftiş sistemi gelir. Teftiş sistemi her örgütte vardır. Teftiş örgütsel ve yönetimsel bir zorunluluktur. Yapılan araştırmalar, teftiş etkinliklerinin eğitim kurumlarında üretkenlik ve örgütsel etkinlik üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Özellikle mesleğe yeni başlayan aday öğretmenin adaylık döneminde, rehberlik ve iş başında yetiştirme, ağırlıklı bir teftişe ihtiyaç her zamankinden daha fazla olduğu söylenebilir. Yeni göreve başlayan aday öğretmenlere teslim edilen öğrencilerin iyi yetişmemesi öğrenciler, öğretmen, okul ve çevre açısından çeşitli zarar ve sakıncalar ortaya koyacağı için göreve yeni başlayan öğretmenin teftişi ve yetiştirilmesi daha da ayrı bir önem taşımaktadır. Bu nedenle ilköğretim müfettişlerinin eğitim sisteminde önemi ve rolleri daha da artmaktadır. İlköğretim müfettişlerinin ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin çeşitli boyutlarda yetiştirilmesinde rehberlik rollerinin nasıl gerçekleştirildiğinin, ortaya çıkarılması amaçlardan biri olmuştur.

Adaylık eğitimi ve adaylık sürecinde aday öğretmen, okulun eğitim-öğretim ve yönetim süreçlerinin, bunlarla ilgili kayıt ve işlemlerin incelenmesi ve kurumun genel işleyişi, kurumla çevre ilişkileri hakkında bilgiler verilmektedir. Bütün bu süreçler boyunca, kurumun bütün etkinlikleri, tutulan kayıt ve belgeler incelenerek karşılaşılan sorunlar ve çözüm yolları birlikte belirlenir, aday öğretmenlere gerekli rehberlik yapılır. Bu süreçte en etkili rol oynayan görevlilerin başında ise ilköğretim müfettişi gelmektedir. İlköğretim müfettişlerinin aday öğretmenlerin yetiştirilmesine ilişkin rehberlik rollerini tam yerine getirdiklerinde sistemin gelişmesi ve etkinliği daha da artacaktır. Müfettişlerin bu rollerini nasıl gerçekleştirdiklerinin tespiti büyük

önem taşımaktadır. İlköğretim kurumlarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmesi aday öğretmenlerin müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algılarının ortaya çıkarılması önemli görülmüştür.

Teftiş sisteminde önemli roller üstlenmiş müfettişlerin amaca yönelik etkili hizmetlerde bulunmaları, okullarda öğrenme ve öğretme ve öğrenme sürecinin gelişmesine katkıda bulunacaktır. Ülkemizde teftiş uygulamalarının çeşitli sorunları nedeniyle hedeflerine etkili bir biçimde ulaşamadığı ve klasik teftiş anlayışından bir türlü kurtulamadığı yönündeki endişelerin, bilimsel araştırmaların aydınlatılması ve problemlerine güvenilir çözümler bulunmasını gerekli kılmaktadır. Bu araştırma sonucunda aday öğretmenlerin görüşleri alınarak, ilköğretim müfettişleri ile yöneticilerinin yönetici teftişine ilişkin görüşleri arasında fark olup olmadığı hakkında bulgular elde edilecektir.

Elde edilecek bulguların değerlendirilmesi sonucunda teftiş sisteminin ve buna bağlı olarak da öğrenme öğretme, yönetim sürecinin geliştirilmesine katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Sayıltılar

1. Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü kayıtlarından alınan bilgi ve istatistiksel veriler doğru kabul edilmiştir.

2. Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez, ilçe, belde ve köy okullarında görev yapan aday öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar doğru kabul edilmiştir.

Sınırlılıklar

Araştırma yer, zaman ve konu yönünden;

1. Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı merkez, ilçe, belde ve köylerde aday öğretmen olarak çalışan öğretmenler,

2. İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde, aday öğretmenlerin müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmaya özgü kavramlar aşağıda açıklanmıştır.

Aday Öğretmen: Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlerindeki görevlere ilk defa atanan ve mesleki kıdemi bir yıldan az olan öğretmen.

Adaylık Eğitimi: Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen ve mesleki kıdemi bir yıldan az olan öğretmenlere verilen eğitim.

İlköğretim Okulu: Zorunlu eğitim çağındaki çocukların eğitim-öğretim gördükleri ve öğrenim süresi sekiz yıl olan ilköğretim kurumlarıdır .

Okul Yöneticisi: Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okul ve kurumlarındaki müdür, müdür başyardımcısı, müdür yardımcısı olarak görev yapan kişileri ifade eder.

Teftiş: Örgütsel eylemlerin önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda belirlenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir.

İlköğretim Müfettişi: Resmi ve özel ilköğretim okullarında yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslarda, özel eğitime muhtaç çocuklar için açılmış okullar ve sınıflarda, okul öncesi eğitim kurumları ile tamamlayıcı sınıflar ve kurslarda rehberlik ve işbaşında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma hizmetlerini yürütmekle görevli kişidir (İMBY madde 42).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim müfettişleri ve aday öğretmenler ile ilgili kuramsal temeller üzerinde durulacaktır.

TÜRKİYEDE ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN TARİHİ GELİŞİMİ

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmen yetiştirme sorunu çok değişik aşamalardan gelerek günümüze kadar gelmiş ve bu sorun dünyada olduğu gibi bizde de devam etmektedir. 18. yüzyıla kadar tüm dünya toplumlarında eğitim, dini bir karaktere sahip olduğu için eğitim ve öğretim etkinliklerini din adamları yürütmüş, bu sebeple de öğretmen yetiştirmek için ayrı kurumlara gereksinim duyulmamıştır (Öztürk, 2002).

1789 Fransız Devrimi'nin getirdiği yeni kavramlar ve ilkeler ışığında eğitimin dinsel egemenliğinin kırılmasıyla pozitif bilimin ışığında devrimin ideallerindeki siyasi düzeni oluşturmak amacıyla cumhuriyet değerlerine sahip öğretmenler yetiştirmek üzere 1794 yılında bir öğretmen okulu açılmıştır. Bu okul dünyanın ilk öğretmen okulu olarak bilinmektedir (Öztürk, 1996). Daha sonra diğer batılı ülkeler de öğretmen yetiştirmede Fransa'yı izlemişlerdir.

Türklerde de meslek eğitimine önem verilmiştir. Selçuklular döneminde, bir yaygın eğitim kurumu olan Ahilik ortaya çıkmış ve Osmanlıların ilk yıllarında da etkili olmuştur (Akyüz, 1993). Selçuklular döneminde öğretmen yetiştirmek için ayrı bir program yoktu. Öğretmenlik genel olarak din adamlığı, hocalık, imamlık ve müezzinlik gibi meslekler ile iç içe girmişti. Buralarda ise öğretmenlik ile ilgili çoğunlukla dini bilgiler öğretilmekteydi (Uçan, 2001).

Osmanlı Devleti'nde öğretmen yetiştirme konusunda Fatih'in önemli bir adım attığı görülür. Eyüp ve Ayasofya medreselerinde bir çeşit ilkokul sayılan sıbyan mektebi öğretmeni yetiştirmek için öğretmen adaylarına "tartışma kuralları" ve "öğretim yöntemi" gibi dersler okutularak pedagojik bilgi verilmesini zorunlu hale getirmiştir. Akyüz (2001)'ün yorumuna göre, bu uygulama dünya eğitim tarihindeki ilk öğretmen yetiştirme düşüncesi ve uygulaması sayılabilir. Fakat bu uygulama bir süre sonra kaldırılmıştır.

Osmanlı döneminde batılı anlamda devlet teşkilatına memur yetiştirmeyi de amaçlayan rüştiyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamak için 16 Mart 1848'de "Dar-ul Muallimin-i Rüşti" adıyla modern anlamda bir öğretmen okulu açılmıştır. Günümüzde bu tarih "16 Mart Öğretmen Okullarının Kuruluş Yıldönümü" olarak kutlanmaktadır (Koçer, 1991). Daha sonra ilkokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla 15 Kasım 1868 yılında İstanbul'da "Darulmuallimin-i Sıbyan" adıyla bir okul kurulmuştur. Bunu 1870 yılında kız ilkokulları ile rüştiyelerine kadın öğretmen yetiştirmek için "Darülmuallimat" (Kız Öğretmen Okulu) okulunun açılışı izlemiştir (MEB, 1999a). Cumhuriyet dönemine gelinceye kadar öğretmen okulları İstanbul'un dışında da açılarak sayıları 31'e yükselmiştir.

Cumhuriyet döneminden önce öğretmen ihtiyacı, açılan çeşitli kurslar, gezici öğretmenlik uygulamaları ve medrese mezunu öğrencilerin görevlendirilmeleri gibi yöntemlerle giderilmeye çalışılmıştır.

Türkiye'de öğretmen yetiştirme cumhuriyetin ilanı ile yeni bir boyut ve hız kazanmıştır. Atatürk nitelikli öğretmen istiyordu. Bu nedenle Atatürk'ün öğretmenlere yüklediği misyon "fikri hür, vicdanı hür insanlar yetiştirerek" cumhuriyeti geliştirmek ve yükseltmekti. Bu amacı ve misyonu gerçekleştirmek için 1926 yılında Ankara Gazi Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü ve 1934'ten sonra da Teknik öğretmen okulları açılmıştır (Anadolu Üniversitesi, 2000). 1926 yılında çıkarılan kanunla köy ve şehir okullarına ayrı ayrı öğretmen yetiştirmek için iki tip öğretmen okulu açılmıştır. Ancak bu iki tip okullar başarısızlıkları nedeniyle 1933

yılında kapatılmıştır. 1937 yılında çıkarılan Köy Eğitmenleri kanunu ile askerliğini çavuş olarak yapan ya da ilkokul mezunu kişiler belli bir eğitimden geçirilerek "Eğitmen" adıyla görev yapmışlardır (Yayan, 1997).

Türk eğitim tarihinde ve öğretmen yetiştirmede önemli bir yere sahip olan ve birçok ülkeler tarafından model olarak alınıp kullanılan Köy Enstitüleri 1940 yılında kurulmuştur. Bu okulların amacı; başarılı ilkokul mezunu köy çocuklarını alıp yatılı olarak köy koşullarına uygun olarak öğretmen yetiştirmektir. Bu enstitüler, ilkokul sonrası beş yıllık eğitimi kapsamaktadır. 1940–1948 yılları arasında 21 Köy Enstitüsü açılmış ve 17341 öğretmen yetiştirilmiştir. 1954 yılında bu okullar kapatılarak altı yıl süreli ilk öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. İlk öğretmen okulları ilkokul sonrası 6, ortaokul sonrası 3 yıl sürelidir. 1970–1971 Öğretim yılında ilkokul sonrası en az 7, ortaokul sonrası en az 4 yıla çıkarılmış ve bu okullar 1975–1976 öğretim yılına kadar öğretmen yetiştirmeye devam etmiştir (MEB, 1999b).

1973 yılında çıkarılan 1739 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu hangi kademede olursa olsun, öğretmen adaylarına yüksek öğrenim görme koşulunu getirmiştir. Bu nedenle, 1974 yılından itibaren iki yıllık Eğitim Enstitüleri kurulmaya başlamıştır.

1960 yılından sonra, öğretmen ihtiyacını karşılamak üzere, normal öğretmen yetiştirmenin dışında da başka yollara başvurulmuştur. Bunlar; (1) lise ve dengi okul mezunları ile üniversite ve yüksek okullardan mezun olmadan ayrılanlar bir kurstan geçirilerek, askerliklerini köyde ilkokul öğretmeni olarak yapmışlardır. Bu uygulama yedek subay öğretmen uygulaması olarak bilinir. (2) Yine 1961 yılında çıkarılan bir kanunla vekil öğretmenlik uygulaması başlatılmıştır. (3) 1974 yılında mektupla öğretmen yetiştirme uygulamaya girmiştir. (4) 1975–1980 yılları arasında ise hızlandırılmış programla öğretmen yetiştirme uygulamasına başlamıştır. Ancak bu uygulamaların tümü öğretmen yetiştirmenin 1982 yılında üniversitelere bağlanmasıyla son bulmuştur (Öztürk, 2002).

Türkiye'de öğretmenlik mesleğini ve öğretmen yetiştirmeyi, değişen bilimsel verilere ve koşullara göre yasal bir temele dayandırmak üzere 1973 yılında "Milli Eğitim Temel Kanunu" yürürlüğe girmiş ve kanunun 43. maddesi ile öğretmen adaylarına yüksek öğrenim şartı getirilmiş ve 1974 yılında öğretmen okullarının bir kısmı iki yıllık Eğitim Enstitülerine dönüştürülmüştür. 1981 yılında toplanan XI. Milli Eğitim Şurası'nda "Öğretmen ve Eğitim Uzmanı Yetiştirme Sistemi" ele alınmış ve 1981 yılında çıkarılan 2547 Sayılı Yüksek Öğrenim Kanunu (YÖK) gereği Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren öğretmen yetiştiren tüm kurumlar 20 Temmuz 1982 yılında üniversitelere bağlanarak YÖK çatısı altında toplanmıştır.

Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında uygulanan programları denetlemek, değerlendirmek, geliştirmek ve YÖK'ün öğretmen yetiştirme ile ilgili alacağı kararları oluşturmada danışma organı olarak faaliyet göstermek amacıyla YÖK bünyesinde "Öğretmen Yetiştirme Türk Milli Komitesi" adıyla bir kurul oluşturulmuştur (YÖK, 1998).

Yüksek Öğretim Kurulu 1997 yılında alınan bir kararla eğitim fakültelerine yeni bir yapılandırma getirmiştir. Bu yeni yapılandırma ile eğitim fakültelerinde yapısal değişikliğe gidilmiş ve öğretmen yetiştirmek için yeni bir model uygulamaya konulmuştur. Öğretmen yetiştirmelerde, eğitim fakülteleri ana kaynak olarak alınmakta, alan fakültelerinden ortaöğretim branş öğretmenliğine eğitim bilimlerinde öğretmenlik formasyonunu tamamlamak koşulu ile öğretmen yetiştirilmesine olanak sağlanmıştır. Öğretmen yetiştirme üç kategoride ele alınmıştır. Bunlar; (1) Okul öncesi öğretmenliği (4 yıl), (2) İlköğretim öğretmenliği (4 yıl), (3) Ortaöğretim branş öğretmenliği (4+1 ve 4+1.5 yıl) olarak belirlenmiştir. Bölüm sayısı 18'de 10'a düşürülmüş ve bazı bölümler birleştirilmiştir. Bazı bölümler birleştirilmiş, bazı bölümler ise anabilim dalına dönüştürülmüştür (Toprak,1998; YÖK, 1998; Oktay, 1998; Baskan, 2001).

Hızla değişimin yaşandığı, küresel değerlerin ön planda bulunduğu içinde bulunduğumuz yüz yılda çok hızlı değişimler olmaktadır. Bu değişimlerden her kurumun ve meslek grubunun etkilendiği gibi eğitimin örgütleri ve öğretmenle yöneticiler ve eğitim müfettişleri de etkilenmektedir. Bu değişimlerin yansıması sonucunda eğitim programlarımız da değişmiştir. 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren değişen programlar tüm ülke genelindeki ilköğretim okullarında uygulanmıştır. Bu programı uygulayacak olan öğretmenler ve denetleyecek olan müfettişler de değişim karşısında paradigmalarını değiştirmek zorundadırlar.

Günümüzdeki hızlı değişim bütün sistemleri değişime zorluyor. Sistemlerde ayakta kalabilmek, varlığını sürdürebilmek ve rekabet edebilmek için değişime uyması gerekmektedir. Bütün bunların sonucunda öğretmenlerin mesleğe alınışında, meslek içinde iş başında yetiştirilmesinde, değişimden haberdar edilmesinde müfettişlerin rolleri büyük olacaktır. Sistemlerin de değişime ayak uydurabilmesi için kendilerini yenilemeleri gerekir. Bu bağlamda öğretmenlerimizin alanlarında uzmanlaşabilmelerine olanak sağlayan öğretmenlik kariyer basamaklarının oluşması için yasa çıkarılıp yürürlüğe girmiştir.

5204 sayılı "Milli Eğitim Temel Kanunu ve Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına İlişkin Kanunu"Milli Eğitim Temel Kanunu ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununda değişiklik yaparak 8.7.2004 tarihli Resmi Gazetede yayımlanmış ve yürürlüğe girmiştir. Bu kanuna göre "Öğretmenlik mesleği; adaylık döneminden sonra öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılır. Adaylık dönemini başarıyla tamamlayanlar mesleğe öğretmen olarak atanır.

Kariyer basamaklarında yükselmede kıdem, eğitim (hizmet içi eğitim, lisansüstü eğitim), etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) puanları ile sınav sonuçları esas alınır. Değerlendirme 100 tam puan üzerinden yapılır. Değerlendirme puanının % 10'unu kıdem, % 20'sini eğitim, % 10'unu etkinlikler, % 10'unu sicil (iş başarımı) ve % 50'sini de sınav puanı oluşturur.

Alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans öğrenimini tamamlamış öğretmenlerden uzman öğretmenlik, doktora öğrenimini tamamlamış olan öğretmenlerden ise başöğretmenlik için sınav şartı aranmaz. Bu durumda olan öğretmenler kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) ölçütlerine göre değerlendirilir.

Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükseleceklerin gireceği sınav, sınava katılacaklarda aranacak en az çalışma süresi, hizmet içi eğitim veya lisansüstü eğitim nitelikleri, her bir değerlendirme ölçütüne ilişkin hususlar ve puan değerleri, alanında ya da eğitim bilimleri alanında tezli yüksek lisans veya doktora öğrenimini tamamlamış olanlardan uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik için aranacak kıdem, hizmet içi eğitim, etkinlikler (bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar) ve sicil (iş başarımı) şartları ve puan değerleri, branşlar temelindeki uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sayıları, yükselmeye ilişkin usul ve esaslar ile diğer hususlar Maliye Bakanlığı ve Devlet Personel Başkanlığının uygun görüşleri alınarak Millî Eğitim Bakanlığınca çıkarılacak yönetmelikle düzenlenir. Toplam serbest öğretmen kadro sayısı içinde, başöğretmen oranı %10, uzman öğretmen oranı % 20'dir. Bakanlar Kurulu bu oranları bir katına kadar yükseltmeye yetkilidir.

ADAY ÖĞRETMENLERİN YETİŞTİRİLMESİ

Her meslek alanında olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de hizmet öncesi yetiştirmenin daha çok teorik bilgilerin kazandırılmasına yönelik olması ve mesleki eğitimin de süreklilik gösteren bir süreç olmasından dolayı özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri büyük bir öneme sahiptir.

Çağımızda bilim ve teknolojide görülen hızlı değişme ve gelişmeler toplumun yapısını da hızlı değiştirmekte; buna bağlı olarak eğitimin amaçlarında, yöntemlerinde ve öğretmenin geleneksel rollerinde de değişmeler olmaktadır. Bu gelişmelerin doğal sonucu olarak toplumu oluşturan bireylerin, meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarında ve topluma katkıda bulunmalarında eğitim

kurumlarına ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler çağın gereklerine uygun biçimde, üzerilerine düşen görevi başarıyla gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu nedenle öğretmen yetiştirme konusu giderek daha da önem kazanmaktadır (Sözer, 1990).

Öğretmen yetiştirme bir süreçtir. Bu süreç öğretmen adaylarının seçimiyle başlar. Öğretmen adaylarının " öğretmenliğe yatkınlık testi"nden ya da "öğretmenlik kişilik testi"nden geçmesi gerekir ve öğretmen adayı ile görüşme yapılmalıdır (Kavcar, 1999). Ancak Türk Eğitim Sisteminde, öğretmenin seçiminde böyle bir süreç yaşanmadığı için, hizmetin gerektirdiği, ancak öğretmenin sahip olmadığı yeterliliklerin kazandırılması için öğretmenin hizmet içinde yetiştirilmesi, meslekte sosyalleştirilmesi gereklidir. Sosyalleşme eğitim süreçleri ile sona ermemekle beraber uygulamalı eğitim sürecinde aday öğretmenin sosyalleşme süreci dikkatle sürdürülmelidir. İlk yıl alınan eğitimlerle sınırlı kalmayıp hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.

Adaylık sürecinden sonra öğretmenlerin tamamen yeterli duruma geldikleri; bu nedenle de daha fazla denetim ve değerlendirmeye ihtiyaçları olmadığı fikri ileri sürülebilir. Hatta ileri gidilerek öğretmenler dikkatlice seçildiği takdirde sürekli bir değerlendirme ve denetimin gerekli olmayacağı fikri savunulabilir. Oysaki hızlı gelişimin yaşandığı günümüzde bu düşünce ütopyadan öte gitmemektedir. Gerçekte etkisiz öğretmenlerin varlığı böylesine bir tartışmayı aldatıcı ve bu düşünceyi savunmasız kılmaktadır (Olivia 1989).

Ayers (1988) öğretmenler hakkında sağlıklı değerlendirme yapabilmek için, öğretmenin sınıfta ziyaret edilmesini, sınıfta olanların gerçek resmini elde etmenin tek yolu olarak görmektedir. Bütün öğretmenlerin yardım ve teşvike gereksinim duyacaklarını, özellikle mesleğe yeni adım atan aday öğretmenler için iyi düzenlenmiş teftiş yardımının önemini belirtmektedir.

Tipik bir eğitim programı, genel eğitim, öğretme alanında yoğunlaşma ve mesleki eğitimi içermektedir. Bilginin hızlı bir gelişiminin yaşandığı çağımızda, geleceğin öğretmenlerin ne öğretirken bilmek ihtiyacında oldukları her şeyi fakültede öğrenmeye başlayabilirler ne de öğretim tekniklerinde tam bir ustalık kazanabilirler. Hizmet içi eğitimlerle tüm yenilik ve değişimleri öğretmene aktarmak gerekmektedir. Öğretmenlerin yetenek ve ihtiyaçları büyük farklılıklar gösterdiğinden müfettiş yardımına ihtiyaç duymaktadırlar (Olivia 1989).

Öğretmenlere ilişkin beklentilerin değişmesi, hizmet içi eğitim etkinliklerinin amaç ve kapsamları yanında önceliklerini de değiştirmekte, yeni yöntemlere olan ihtiyacı ortaya çıkarmaktadır (Akyüz, 1999). Eğitim alanında görülen yenileşmeler, doğal olarak öğretmenin görev ve sorumluluklarına yeni boyutlar getirmektedir. (Sözer, 1990). Çağdaş eğitime göre görev yapan bir öğretmen sadece "ders veren", "ders anlatan", "sınav yapan", "not veren kimse" değildir. Avrupa Konseyi tarafından, 1983'te yayınlanan bir raporda öğretmen, "çeşitli kaynakları eğitim veya öğrenim yaşantısına dönüştüren bir düzenleyici" olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen adaylarının bu rolleri dikkate alınarak uygun bir eğitim sürecinden geçirilmeleri gerekmektedir (Ünal, 1990).

Ausubel ve Robinson'a (1969) göre, öğretmen verimliliği kişisel ya da mesleki bir takım niteliklere sahip olmayı gerektirir. Bu nitelikler; zihinsel yeterlilikler, alan bilgisi, akademik hazırlık, gelişim ve öğretim birliği, olumlu kişilik özelliğidir (Aktaran; Ataklı, 1993).

Okulların eğitim birimleri olan sınıflarda, gerçekleştirilmeye çalışılan "öğrenme ve öğretmeye yardım"ın etkili olması büyük ölçüde öğretmenlerin yeterli ve yetkin olmalarına bağlıdır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin temel unsuru olan öğretmenin kültür ile toplum, toplum ile birey ve kültür arasında gerekli ilişkileri başarı ile kurabilmesi için yenilenmesi, yetiştirilmesi ve çalışmalarında desteklenmesi gerekir (Sağlam, 1995).

Bir örgütte herhangi bir düzeyde işe başlayan bir çalışanın bu görev için seçilmiş olmasının çok çeşitli nedenleri vardır. Eğer bir çalışan belirli bir göreve objektif nedenlerle seçilmiş ise, işine uygun bir geçmişi, bitirdiği okulları ve işle ilgili deneyimleri vardır. Ancak örgütün amaçlarına uyumu, tutum ve davranışlarını geliştirmesi, işini daha iyi yapabilmesi, o örgütte daha fazla deneyimler kazanması ile sağlanır (Taşkın, 1997).

İşe yeni başlayan bir personel, çevreyi tanımadığından çeşitli sorunlar ve endişeler içindedir. Kendisinin iş arkadaşları ve örgüt tarafından benimsenip benimsenmeyeceği, başarılı olup olmayacağı korkusunu taşır. Hangi davranışlarının kabul göreceği, hangilerinin eleştiri konusu yapılacağını bilmez. Bu durumda bile, kendisine yol gösterilmediği halde, zorda olsa ortama uyum sağlamaya çalışır. Ama büyük bir olasılıkla deneme yanılma yoluyla öğrenmeye çalıştığı örgüt ortamında verimsiz ve başarısız olur, morali bozulur, kendine güvenini kaybeder, örgüte bağlılığı azalır. Ve en kısa zamanda görevinden ayrılmaya çalışır (Yüksel,1998).

Branşlardaki yeni bilimsel gelişmeler ve eğitim sistemlerinin etkililiği, öğrenme ve öğretme süreçlerindeki yeni gelişmelerden dolayı öğretmenlerin görevleri sürekli tekrar edebilen rutin işlerden ibaret değil, sürekli değişim gösteren bir yapıya sahiptir (Özden,1998).

Wiener'e (1982) göre, örgüte işe alma ve seçmede, değerleri örgütsel değerlerle açıkça uyumsuz olan kişiler, örgüte bağlılık gerçekleştirmekte zorlanacakları ve yabancılaşma eğilimi gösterecekleri için, işe alınmamaları daha uygundur (Balay, 2000). Türk eğitim sisteminde, öğretmen alımlarında bu şekilde bir değerlendirme yapılmadığından seçme sonrasında uygun bir sosyalleştirme programı uygulanmalıdır. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılları boyunca öğretim perspektiflerinin gelişimi karakterlerine özgü, isteklerini ve yeteneklerini, okullarındaki çeşitli insanları ve kurumsal özellikleri etkiler. Aynı zamanda göreve yeni başlayan öğretmenler, meslektaşların tecrübesinden, okul yöneticilerinin tecrübelerinden, sınıfların ekolojik özelliklerinden, okulun karakteristik yapısından ve

öğretmenlerin çalışmasından, profesyonel olmayan faktörlerden ve kişilerin yan rollerinden etkilenebilirler (Zeichner ve Tabachnick, 1985).

Bir öğretmeni yetiştirmenin amacı, onun genel bilgilerini ve kişisel kültürünü; eğitme ve yönetme yeteneğini; yurt içinde ve yurt dışında iyi insan ilişkilerinin kurulmasına yön veren ilkelerin anlaşılmasını; hem öğretim yoluyla hem de örnek olarak, kendine düşen toplumsal, kültürel ve ekonomik ilerlemeye katkıda bulunma ödevi bilincini geliştirme olmalıdır (Özdemir, 1998).

Mesleki rehberlik ve işbaşında pratik yardımla, öğretmenin davranışında ve mesleki tutumunda önemli bir değişme sağlanabilir. Öğretmenlere kendi öğretimlerinin çeşitli yönlerini analiz edebilme becerileri kazandırılmalıdır. Bu, öğretmenlere kendi yetersizliklerinin kaynağını bulabilme imkanı verecektir. Öğrenci performansı, sınıf düzeyinde öğretmenin program planlaması, sınıf yönetimi, öğretim yaklaşımı, okul düzeyinde eğitim programı okul örgütü, temel beceriler okul politikası ve daha geniş eğitim düzeyinde ise Türk eğitim politikası tarafından etkilendiğine göre, öğretmenler bu alanlarda yetiştirilmelidir (Balcı, 2001).

Öğretmenlik mesleğinde ilk yıl, öğretmenlik kariyerindeki en kritik ve en güç dönemdir. Bu geçiş döneminde öğretmenler, kendilerinin gelecekteki başarılarının temelini şekillendirecek beceri ve alışkanlıkları kazanmaya başlarlar. Bu geçiş döneminde pek çok öğretmen ya mesleğinden vazgeçer, ya da en azından cesareti kırılır. Buna bir sebep de yeni gelen öğretmenlerin, hem yöneticilerinden, hem de öğretmen arkadaşlarından gerekli desteği alamamalarıdır (Balcı, 2000).

Adaylık eğitimlerinden temel ve hazırlayıcı eğitimlerde genel ve teorik bilgiler verilmekte ve okul dışında yapılmaktadır. Ancak uygulamalı eğitim, okul içinde okul yöneticisinin kontrolünde rehber öğretmenle birlikte yapılan ve daha çok uygulamaya dönük bilgilerin verildiği bir eğitimdir. Bu nedenle aday öğretmenin yetiştirilmesinde yöneticinin önemli bir sorumluluğu ve görevi vardır.

Morhmore'e (1992), öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olabilmeleri için şu bilgilere ihtiyaç vardır (Balcı, 2001).

1. Eğitim programı bilgisi

2. Pedagojik bilgi; Sunma becerisi, öğrencilerin nasıl anladıklarını anlama, konu alanı bilgisi; farklı yaş, bilişsel aşama ve tecrübeye uygun olacak şekilde dönüştürme becerisini ifade eder.

3. Psikolojik bilgi; Geç öğrenenlerin nasıl çalıştıklarını anlama imkanı sağlar.

4. Okul ve sınıf süreçleri bilgisi; Öğretmenlere, öğrenmeyi planlama, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri yönetmede yardımcı olur.

5. Irk, sınıf, cinsiyet, din gibi faktörlere ilişkin sosyolojik bilgi

6. Farklı yetenekteki öğrencilere uygun materyal ve bilgi kaynaklarını örgütleme

7. Karmaşık bilgi gövdesini analiz etme

8. Önerme ve kuramların geliştirilebilmesi için fikirleri sentez edebilme

9. Öğrenci çalışmalarını değerlendirme

10. Bütünlüğe zarar vermeden bilgiyi sunma

11. Öğrencilerin, grupların enerjilerini yapıcı etkinliklerde harcamaları için yönetebilme

Hizmet öncesinde aday öğretmene bu bilgiler yeterince verilmediyse uygulamalı olarak bu konularda bilgilendirilmesi ve yetiştirilmesi gerekmektedir.

ÖĞRETMENLERİN ADAYLIK EĞİTİMİ

Bireylerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim, genellikle teorik bilgileri içermekte ve mesleğe hazırlık aşamasını oluşturmaktadır. Bireyin mesleğini tanıması ve benimsemesi, mesleğine uyum sağlaması, uygulamaya dönük deneyimler kazanması, göreve başladığı zaman hizmet içinde verilen iş başındaki eğitim ile gerçekleştirilir. Bireyin mesleğini, kurumunu tanıdığı, uygulamaya yönelik deneyimler kazandığı, örgütsel ve mesleksel açıdan sosyalleştiği bu dönem adaylık dönemidir. Ve bu dönemde verilen eğitim de adaylık eğitimidir (Hamarat, 2002). Bir göreve aday olarak atanan memurun adaylık süresi, eğitimleri ve eğitimlerinin süresi ve ne şekilde uygulanacağı yasal olarak belirlenmiştir.

Örgüte alınacak bir işgörenin adaylık sürecinden geçirilmesinin üç amacı vardır (Başaran, 1985):

1. Seçme sürecinde bir hata yapılıp yapılmadığını anlamak. Seçme süreci ne kadar iyi olursa olsun, bazı gözden kaçan durumların olma olasılığı vardır. Adayın gerçekten istenen kişi olup olmadığını anlamak için, gerçek iş ortamında tanımak gerekmektedir.

2. Adayın örgüte uyumunu sağlamak. Aday ne denli yüksek yeteneklere sahip olursa olsun, bir örgüte girdiğinde kendisi için yeni olan bir ortamda yabancılık çekebilmektedir. Adayın örgüte olan yabancılığını ortadan kaldırabilmek için adaylık eğitiminden geçirilmesi gerekmektedir. Adayın örgüte uyum eğitiminin genel olarak iki amacı vardır. Örgütü adaya tanıtmak ve örgütün siyasasına, kurallarına, değerlerine adayı alıştırmaktır.

3. Adayı değişik görevlerde sınamak. Bazen seçilen adayın, atandığı görevin gerektirdiği yeterlikten daha üstün olduğu yeterlik alanları bulunabilir veya atanacağı görevin gerektirdiği yeterliliklere yeterince sahip olmayabilir. Böyle durumlarda

adayların örgüt içinde, kendi alanlarındaki işlerde değişik görevlerde sınanarak, yeterliliklerinin tanınması hem örgüt açısından, hem de işgören açısından yararlıdır.

Öğretmen olarak yetişecek öğretmen adaylarına kazandırılmak istenen bilgi, beceri davranışlar fakültelerde konan meslek bilgisi dersi ve faaliyetleri ile sağlanır. Bu dersler öğretmenlik mesleğinin teorisini kazandırırı. Ancak bu teorik bilgilerin uygulama etkinlikleriyle birleştirilmesi gerekir. Adayın değişik görevlerde sınarak yetiştirilmesi bir zorunluluktur. Eğer adayın kişilik özellikleri ve yetenekleri seçildiği görevin gerektirdiği yeterliklere uymuyorsa, adayın bu göreve yerleştirilmesi; işin verimliliği, görevin istenen şekilde yürütülmesi ve işgörenin doyumu yönünden sorunlar ortaya çıkmasına neden olabilir (Küçükahmet, 2004).

Adaylık dönemini başarıyla tamamlayan adaylar, yerleştirilecekleri göreve atanırlar. Atama işleminden sonra, işgören atandığı birimin bölümünde görevine yerleştirilir. Yerleştirme, işgören ile görevinin birbirine uyumunu sağlamaktadır. Bunun için hem işgörenin eğitimi hem de görevde gereken uyarlamanın yapılması gerekir (Başaran, 1985).

Adaylık eğitiminden farklı olan yerleştirme eğitimi, işgörenin işine uyumunu sağlamak için gereklidir. Adaylık eğitimi, adayın örgütte uyumu, değişik işlerde sınanması, görevine hazırlanması gibi amaçlarla yapılırken; yerleştirme eğitimi, işgörenin doğrudan görevine ısınması, görev tanımında gösterilen ödevlerin yapılması sorumluluğu yüklenilmesi, yetkilerin kullanılması, çalışma koşullarına alışılması, görevin başka görevlerle gerektirdiği ilişkilerin kurulması amacıyla yapılır. Adaylık eğitimi, hizmet öncesi eğitimin bir devamı ve genel bir eğitim, yerleştirme eğitimi ise daha özel ve göreve yönelik bir eğitimdir (Başaran, 1985).

İşgöreni görevine yerleştirme sorumluluğu, işgörenin bir üstü olacak yönetmenin olmalıdır. Yönetmen birlikte çalışacağı işgörene görevine uyum sağlamada yardımcı olmalıdır. Gerekirse yönetmene diğer işgörenler de yardım etmelidir (Başaran, 1985).

Açık görevlere başvuranlardan yapılan seçme sonucu işe alınması uygun bulunanlar örgütte bir süre sınamadan geçirilmektedir. Bu süreye işgörenin adaylık dönemi denir. Kamu örgütlerinde bu dönemi geçirmekte olanlara da memur adayı denir (Devlet Memurları Kanunu (DMK), Mad. 54).

Adaylık eğitimi; aday memurların yetiştirilmesi amacıyla düzenlenen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitim devrelerini içine alan eğitime denir (MEB Tebliğler Dergisi, 30.01.1995; sayı, 2423).

Aday olarak atanan memurların, önce bütün memurların ortak vasıfları ile ilgili temel eğitime, daha sonra sınıfları ile ilgili hazırlayıcı eğitime ve staja tabi tutulmaları devlet memuru olarak atanabilmeleri için şarttır (DMK, Mad.55).

Temel eğitim ile hazırlayıcı eğitim aynı kurumda yapılır. Eğitim süreleri, programları, değerlendirme esasları ve hangi kurumların sorumluluğunda yapılacağı ve diğer hususlar başbakanlıkça hazırlanacak bir yönetmelikle düzenlenir (DMK, Mad.55).

Eğitim sistemine giren bir öğretmen "aday öğretmen" olarak kabul edilerek eğitime tabi tutulur. Aday öğretmenin yetiştirilmesi, temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimleri ve bu eğitimlerin ne şekilde gerçekleşeceği, eğitimde kimlerin sorumlu olacağı, eğitimlerin ne kadar süreyi kapsayacağı 2423 ve 2436 sayılı Tebliğler Dergilerinde yayımlanan genelge ve yönetmelikle belirlenmiştir.

Aday sınıf öğretmenleri, Tebliğler Dergisinde 03.01.1995 tarihinde yayınlanan ve 2423 sayılı, Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurlarının Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmeliğe göre yetiştirilir ve yönetmelikte öngörülen eğitime tabi tutulurlar. Yönetmeliğe göre aday öğretmenler sırasıyla, temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitime katılırlar.

İlgili yönetmelikte; adaylık eğitimlerinin birbirini takip eden bir sıra içinde ve öğretim seviyeleri dikkate alınarak düzenlenip yürütülmesi, asli memurluğa atanabilmeleri için adaylık eğitimlerinin her devresini başarı ile tamamlamış olmaları, temel ve hazırlayıcı eğitimlerinin merkezi eğitim yürütme kurulunca belirlenecek eğitim merkezlerinde, uygulamalı eğitimlerinin ise atandıkları okul ve kurumda yapılmasının esas olduğu belirtilmiştir (Madde 5).

Aday öğretmenlere hizmet içinde verilen temel, hazırlayıcı ve uygulamalı eğitimlerin ilkeleri, amaçları, programları ve uygulanmaları ilgili yönetmeliğe göre şöyledir (MEB Aday Memurlarının Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, Tebliğler Dergisi, 30.01.1995, Sayı 2423).

Temel Eğitim Programı

Aday memurların ortak özellik ve nitelikleri ile ilgili konularda verilen eğitimleri kapsar. Temel eğitim programı aday memurların atandıkları görev ve öğrenim durumları dikkate alınarak; Atatürk ilkeleri, T.C. Anayasası, Genel olarak Devlet teşkilatı, Devlet Memurları Kanunu, Yazışma kuralları ve dosyalama usulleri, Devlet malını koruma ve tasarruf tedbirleri, Halkla ilişkiler, Gizlilik ve gizliliğin önemi, İnkılap Tarihi, Millî güvenlik bilgileri, Türkçe Dil bilgisi kuralları çerçevesinde hazırlanır (Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, Madde 11). Temel eğitimin süresi toplam 50 saatlik programdan aşağı olmamak üzere on günden az, iki aydan çok olamaz (Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, Madde 10).

Hazırlayıcı Eğitim Programı

Hazırlayıcı eğitim programı aday memurların kadro ve görevleri dikkate alınarak Bakanlık Teşkilatının; tanıtılması, görevleri, teşkilatı, ilgili mevzuatı, diğer kurumlarla ilişkileri, aday memurun görevleriyle ilgili konular, Merkezi Eğitim Yönetme Kurulunun uygun göreceği diğer konular çerçevesinde hazırlanır (Madde 14).

Hazırlayıcı eğitim programı eğitim ve sınav yürütme komisyonlarının sorumluluğunda uygulanır. Bu uygulama sonunda aday memurların başarı seviyelerini tespit etmek amacıyla hazırlayıcı eğitim sınavı yapılır (Madde 15).

Uygulamalı Eğitim Programı

Aday memurların uygulamalı eğitim programları merkezî eğitim yönetme kurulu tarafından belirlenen ilkeler çerçevesinde eğitim ve sınav yürütme komisyonlarının sorumluluğunda adayın görevlendirileceği birimin özelliği dikkate alınarak yazışma ve dosyalama kuralları, sorumluluğuna verilen araç ve gereçleri kullanma ve bakımını yapma, görevi ile ilgili mevzuatı bilme ve kurallarına uyma, iç ilişkileri, çevre ilişkileri, ast, üst ilişkileri, insan ilişkileri, gizlilik dereceleri, yazışma ve gizlilik dereceli evrakın saklanması, görevi ile ilgili gözlem, araştırma ve incelemeler, güvenlik ve koruma tedbirleri, uygulamada tarafsızlık, zamanın ve kaynakların verimli şekilde kullanılması konularında hazırlanır (Madde 25).

Aday öğretmenlerin uygulamalı eğitim programları yukarıda belirtilenlerle birlikte, yıllık plan, ünite planı, günlük ders planı, dersin işlenmesi için gerekli araç, gereçler, atölye öğretiminde öğrencilerin yapacakları iş ve uygulamalara ilişkin projeler, okulun bulunduğu çevrenin ve bu çevredeki çeşitli kuruluşların eğitim faaliyetleri ve ders amaçlarının gerçekleştirilmesi yönünden incelenmesi ile ilgili hususlar, inceleme gezilerinin planlaması, uygulaması ve değerlendirilmesi, bir kısım ders ve uygulamaları endüstride yapan okullarda, öğrencilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi, sınıf ve danışman öğretmenlik çalışmaları, öğretmenler kurulunun görevleri ve kurulun sekreterlik hizmetleri, öğrenci rehberlik hizmetleri, atölye ve laboratuarların yönetimine ilişkin konular, ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanması, uygulanması ve geliştirilmesi, okulun genel işleyişi ile ilgili yönetmelikler, okulun yönetimi ile ilgili uygulamalar konularını da kapsar.

Bu eğitimde ilköğretim müfettişleri gerek adaylık süresince gerekse uygulama aşamasında önemli roller üstlenirler. Aday öğretmenlerin mevzuat,

öğretmenlik uygulaması ve öğrenme-öğretme süreci konularında yetişmelerinde müfettişler görev almaktadır. Bu nedenle araştırmanın amacı doğrultusunda ilköğretim müfettişlerinin görevleri ile aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde üstlendikleri roller ayrıntılı olarak incelenmiştir.

TEFTİŞ, DENETİM VE MÜFETTİŞ KAVRAMLARI

Teftiş ve denetim kavramlarının alanda değişik şekillerde tanımı yapılmaktadır. Teftiş ve denetim literatürde faklı anlamlarda kullanılsa da birçok kaynakta birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bu çalışmada da kavram karışıklığına sebep olmamak için birbirinin yerine kullanılmıştır.

Teftiş veya denetim kavramlarının çok farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımları incelediğimizde Teftiş; örgütsel eylemlerin önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda, belirlenen ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir. Teftişin temel amacı örgütün amaçlarının gerçekleştirme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Aydın 1993). Başka bir tanım ise; yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile yardımda bulunmak amacıyla yapılan değerlendirme ve kontrol sürecidir (Demirtaş; Güneş, 2002).

Eğitim sözlüğünde denetim-teftiş, atanmış okul görevlilerinin, öğretimin geliştirilmesinde öğretmenlere ve diğer eğitim çalışanlarına liderlik sağlamaya çalışan tüm çabalar olarak tanımlanmaktadır. Teftiş, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen eylemlerin amaçlara uygunluk derecesinin kontrol edilmesi, değerlendirilmesidir. Taymaz (2002)'a göre teftiş; eğitim sisteminde gözlem ve inceleme yolu ile yapılan ölçme ve sonunda yapılan değerlendirmedir. Bursalıoğlu (1994)'na göre ise teftiş; kamu yararı adına davranışı kontrol etme sürecidir.

Karagözoğlu (1977), teftişi; okullardaki eğitim, öğretim faaliyetlerinin verimini arttırmak amacı ile müfettişler veya uzmanlar tarafından öğretmenlere ve diğer görevlilere sağlanan mesleki yardım ve rehberlik hizmetlerinin tümünü içine alan bir süreçtir." şeklinde tanımlarken, Başaran (2000), teftişi-denetimi, planlanan örgütsel, yönetsel ve ürünsel amaçlardan sapmasını önlemek için örgütün işlemesini izleyip, düzeltme süreci şeklinde tanımlamaktadır.

Denetim türleri ile ilgili olarak çeşitli kaynaklarda farklı özellikler göz önüne alınarak sınıflandırmalar yapılmıştır. Eğitimdeki denetim türleri olarak eski ve çağdaş denetimlerden söz edilebilir.

Eğitim denetimi uygulamalarında başlangıçtan bugüne dek, yönetim alanında olduğu gibi denetim alanında da bazı önemli değişimlerin olduğu gözlemlenmektedir. Ne kadar değişim yaşansa da zaman zaman eski denetim anlayışının izlerini günümüzde de görmek olasıdır. 1900 öncesi dönemde denetim, yönetimsel bir nitelik taşımaktadır. Bu uygulama öğretmenleri denetlenmesi gereken işgörenler olarak algılamaktadır. 1900'lerde ise denetimin bir uzmanlık işi olduğu kabul edilmektedir. 1920'lerden itibaren denetim bilimsel bir nitelik kazanmaktadır. 1930 ve 1940'larda denetim uygulamalarında insan ilişkileri vurgulanmakta, 1940'lardan sonraki dönemde, eğitim etkinliklerinin hedeflerinin saptanması için araştırma ve değerlendirme çalışmalarına öğretmen katılımının sağlanması öngörülmektedir. Son yıllarda eğitim denetiminde "insan kaynaklarının geliştirilmesi"ne önem verildiği görülmektedir. Yukarıda üç grupta toplanan denetim uygulamalarını (1) Bilimsel Yönetim Yaklaşımı (2) Demokratik İnsan ilişkileri Yaklaşımı (3) ve Çağdaş Denetim Yaklaşımı olarak sınıflandırabiliriz (Aydın, 1993).

Eğitim denetiminde sınıflama, alan ve yöntem açısından yapılabilir. Alan açısından sınıflama kurum ve birey denetimi, yöntem açısından sınıflama yapıldığında ise klasik, modern ve klinik denetimden söz edilebilir (Başar, 1993).

Klasik Denetim

Bu denetim anlayışında mevzuat mutlak bir standart sayılır. Bir mevzuat hükmü anayasaya plan ve programların rasyonel olarak gerçekleşmesine uysun ya da uymasın esas sayılır. Böyle bir kontrol sistemi statükocu ve tutucudur (Gündüz, 1974). Aydın'ın (1993) aktardığına göre McGregor (1960) geleneksel yönetim ve denetim anlayışını X kuramı olarak ortaya koymaktadır. Bu kuramın sayıtlıları (1) insanoğlu işini sevmez elinden geldiği kadar işten kaçar (2) örgütsel amaçlara ulaşılması için insanlar zorlanmalı, denetlenmeli, yönetilmeli ve ceza ile korkutulmalıdır. (3) Normal insan yönetilmeyi iter, sorumluluktan kaçar, herşeyin üstünde güvenlik arar. "X" kuramından çıkarılan temel örgüt ilkesi, yetki kullanma yoluyla yönetme ve denetlemedir.

Klasik denetim, klasik yönetim kuramlarının etkisinde kontrol ve raporlamaya dayalı durum saptamayla ilgili bir denetim türüdür. Kusur bulma peşinde bir denetçi ile sürekli savunma durumunda bulunan öğretmen arasında gerçekleştiği sembolize edilebilir (Başar, 1993).

Çağdaş (Modern) Denetim

Aydın'ın (1993) aktardığına göre McGregor'un (1960) "Y" kuramının sayıltıları (1) işte fiziksel ve zihinsel çaba harcanması oyun ve dinlenme kadar doğaldır (2) Dışardan denetim, ceza ile korkutma amaçlara yöneltecek tek yol değildir. İnsanlar bağlandığı amaçlara hizmet ederken kendi kendine denetim yollarını kullanırlar. (3) Amaçlara bağlılık elde edilecek ödüllere bağlıdır (4) Sorumluluktan kaçınma, hırs yoksunluğu, güvenliğe aşırı önem verme genellikle deneyim sonucu kazanılır. (5) Örgütsel sorunların çözümünde yaratıcılık insanların çoğunda vardır. (6) Çağdaş endüstri yaşam koşulları altında normal bir insanın yeteneklerinin bir kısmı kullanılmaktadır. "Y" kuramının temeli bütünleşmedir. Bütünleşme ise işgörenlerin kendilerini örgütlerine atama yoluyla kişisel

beklentilerini karşılama yoludur. "Y" kuramının sayıltıları dinamiktir. İnsanların gelişme ve ilerlemesine olanak sağlayacak niteliktedir.

Çağdaş denetim, yönetimde insan ilişkileri kuramlarının izini taşıyan bir denetim türüdür. Denetim sürecinin üç aşaması olan tanılama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirmeyi kapsamında bulundurur. Grup çalışması, mesleki yardım, olumlu insan ilişkileri, program geliştirme, problem çözme, çalışanları yetiştirme, moral ve güdü sağlama, değerlendirmede bilimsel yöntemler kullanma ve işbirliğine dayalı bir çalışma ve denetim düzeni ile eğitsel çabaların geliştirilmesinin amaçlanması, bu denetim türünün özellikleri olarak sayılabilir (Başar,1993)

Kliniksel (Öğretimsel) Denetim

Sınıf içi etkinliklerin denetimi ve gözetimi için kimi yazarlar öğretimsel denetim, kimileride öğretimsel denetim kavramını kullanmaktadırlar. Bu denetim yaklaşımına göre kliniksel denetim, öğretmenin sınıf içi yeterliliğini artırmasını sağlamak amacıyla bir plana dayalı olarak hazırlanmış bir program ve uygulamadır. Bu denetimde veriler sınıf ortamından elde edilir. Toplanan veriler analiz edilerek öğretmen-denetmen ilişkisi, prosedürler ve stratejiler üzerinde durulur. Öğretmenin rol davranışını değiştirme yoluyla daha etkili bir öğretim gerçekleştirilmeye çalışılır. Öğretmenin daha etkili kılınması için denetmenle öğretmen arasında bir işbirliğidir. Kliniksel denetim döngüsü, (1) Gözlem Öncesi Görüşme, (2) Gözlem Aşaması, (3) Analiz, (4) Gözlem Sonrası görüşme, (5) Görüşme Sonrası Analiz, şeklinde gerçekleştirilir. Kliniksel denetimin amacı, denetmenle öğretmen arasında öğretme-öğrenme sürecini geliştirme doğrultusunda yoğun, sürekli ve olgun bir iletişim kurmaktır (Aydın, 1993).

Klinik denetimi Başar (1993), "denetim eylemlerinin etkililiğini artırmak amacıyla, özellikle öğretimde, planlı, işbirlikçi, gözlem, inceleme ve davranış değiştirmeye yönelik etkinlikler bütünüdür" şeklinde tanımlamaktadır.

Balcı'ya (2000) göre, denetmenin rolü; denetmenin çalışanla ilişkilerinin niteliği, çalışanın örgütünü olumlu ya da olumsuz olarak algılaması faktörlerinden biridir. Denetmen üç temel görevle yükümlüdür. (1) çalışana ne iş yapacağını açıkça betimlemek, (2) işin nasıl yapılacağı konusunda teknik bilgi kaynağı olmak ve (3) işi nasıl-ne derece yaptığı konusunda çalışana dönüt vermektir.

Örgütün denetleme sürecine ödül ve ceza sistemini bağlamak işgörenleri dıştan güdüleyerek, görevlerin bir süre etkili yapılmasını sağlayabilir; ama bu sağlama geçicidir. Bunun yerine işgörenlerin görevlerini etkileyen iş etkenlerini önceden hazırlanmış iş ölçütlerine göre değerlendirerek, işgörenleri içten güdülemeye geçirmek daha etkilidir. İnsan, kendinin değerini saptamaya yönelik denetlemeye doğal olarak bürokratik davranış geliştirerek, direnerek, veri saklayarak, arka arayarak, kaygı geliştirerek tepkisini başkalarına yönelterek tepkide bulunur.

Yönetimin temel fonksiyonlarından biri olan denetim, diğer fonksiyonların neyi, nasıl, ne derece başardığını araştırır ve saptar. Örgütün saptanan amaçlara ulaşıp ulaşmadığını ya da ne derece ulaştığının saptanması denetim fonksiyonlarının yerine getirilmesiyle anlaşılabilir. Denetim fonksiyonu bir süreklilik arz etmeli, sadece iş bitiminde yapılmamalıdır. Böylece amaca ulaşmak için harcanan çabaların boşa gitmemesi gerekli önlemler zamanında alınmasına bağlıdır (Önal, 2000).

Yöneticilerin görevi olarak karşımıza çıkan denetim kavramı, kavram ve uygulama olarak o ülke ya da sistemde egemen olan yönetim anlayışına bağımlılığı ve denetimi yönetim kavramının bütünü içinde görmeyi gerektirir (Başar, 1993).

Yasalar yöneticilere denetim yetki ve sorumluluğunu vermekte, denetçiler ise bu yasalar çerçevesinde yönetim adına denetim çalışmalarını sürdürmektedir. Eğitim denetiminin dayakları; Anayasa, Tevhidi Tedrisat Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ve İlköğretim ve Eğitim Kanunu, İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi Ve Tecziyeleri

Hakkında Kanun, İlkokul Öğretmenlerinin Kadrolarına, Terfi, Taltif ve Cezalandırılmalarına Dair Kanun, Milli Eğitim Bakanlığına yönelik diğer kanunlarla bunlara bağlı çıkarılan tüzük, yönetmelik ve yönergelerdir. Bu kanunlar çerçevesinde denetim görevi Milli Eğitim Bakanlığına verilmiştir. Anayasa ve Tevhid-i Tedrisad Kanununda tüm kamu kurum ve kuruluşlarına bağlı eğitim kurumlarının denetimlerinin Milli Eğitim Bakanlığınca yapılacağını belirtmektedir. Böylece hiçbir eğitim faaliyeti Bakanlığın denetimi dışında bırakılmamıştır.

"Teftiş" fonksiyonu, her kurumun çalışma özelliklerine, mevzuatına, faaliyet alanlarına göre farlılık gösterebilirse de; denetim, özellikle de verimlilik, tutumluluk ve etkinlik odaklı denetiminin tespit edilmiş ve uluslararası standartları vardır. Bunlar ülkeden ülkeye fazla farklılık göstermezler. Ancak, bu standartların kurumsal ölçekte yerleştirilebilmesi, tüm gelişmiş ülkelerde olduğu gibi, bu standartların kurumsal bir yapı tarafından hazırlanması, uygulamanın takip edilmesi, aksayan alanlarda çözüm önerileri getirilmesi ile mümkündür. Teftiş Kurulunca hazırlanmış olan performans denetim sistemi, mahalli denetçi ve yöneticilerce de uygulanabilecek, kurumlarca özdeğerlendirme yapmalarında kullanılabilecektir." denilerek, ilköğretim müfettişleri işaret edilmektedir (MEB Teftiş Kurulu, 2004).

Milli Eğitim Sisteminde Teftişin Tarihçesi

Türk Eğitim Sisteminde ve bu sistemin bir alt sistemi olan ilköğretim kurumlarında teftiş hizmetlerinin ne zaman başladığı, kimler tarafından ve nasıl yürütüldüğü, ilköğretim müfettişlerine tarihsel süreç içinde hangi görevlerin verildiği, teftiş anlayışındaki değişmelerin neler olduğu ve geçmişten günümüze ilköğretimde teftiş ile ilgili hangi mevzuatların çıkarıldığı bu başlık altında açıklanmıştır.

Teftiş, değerlendirme fonksiyonu ile yönetim sürecinin bir öğesi olarak ilk kamu kuruluşlarının örgütlendirildiği, yönetim süreçlerinin uygulamaya konulduğu dönemle birlikte başlanmıştır denilebilir. Başka bir deyiş ile her toplum sistemlerini

kurduğunda, sistemler içinde teftişe de yer vermiştir. Teftişin ve öğretimsel denetimin gelişmesinde felsefi akımların önemli etkileri olmuştur. Bu akımlar belirli bir yerde başlayıp bitmemiş zaman zaman değişikliklere uğrayarak devam etmektedir (Lovell, 1983).

Geçmişte öğretimin ne derecede iyi olduğuna karar vermek amacıyla yapılan okul denetimleri için meslekten olmayan kişiler seçilmiştir. Bunların kullandıkları yöntemler öğretmene yardım etmek için değil, öğretmenin öğrencilere neyi, ne kadar öğrenmiş olduğunu belirlemek için düzenlenmiş bir test etme işlemi denebilir. XIX. yüzyılda okulların yaygınlaşması ve öğretmenin rolünün değişmesi, sadece öğretmenlere değer biçmekle değil, öğretmenin ve onun işinin geliştirilmesiyle ilgilenilmeye başlanılmıştır (Alfonso ve Neville, 1981). Bu değişimle birlikte teftiş meslek dışı kişilerden meslek sahibi ve özel yetişmiş uzmanlık gerektiren teftiş elemanlarına geçmiştir.

Ülkemizde Osmanlı İmparatorluğu döneminde ilk zamanlarda okullar cemaatler tarafından açılmakta ve idare edilmekte olduğundan bugünkü anlamda bir teftiş teşkilatı yoktu. Daha sonra açılan Sibyan ve Rüştiye Okullarını kontrol etmek üzere müfettiş karşılığı Muin'ler görevlendirilmiştir. 1862 tarihinden sonra azda olsa okullaşma sürecinin başlamasıyla sistem bütünlüğünde olmamakla birlikte müfettiş ve teftiş kavramları kullanılmaya başlanılmış, müfettişlere muin, muhakkik gibi isimler verilmiştir (Öz, 2003),

İlköğretim kurumlarında teftiş hizmetlerinin ne zaman başladığı kesin olarak bilinmemekle birlikte ilk defa Tanzimat Döneminde başladığı söylenebilir (Su, 1974; Koçak, 1992; Kodaman,1990).

Osmanlı İmparatorluğunda 1838'lerde Tanzimat Döneminde ilköğretim kurumlarından olan Sibyan Mekteplerinin ıslahı için Meclis-i Umur-u Nafia'nı 1839 yılında hazırladığı bir layihada ilk defa teftiş hizmetlerinden söz edilmekte ve Meclis-i Umur-u Nafia'nın Rüştiye mekteplerinin açılmasına dayanak oluşturan,

mahalle mektepleri hakkındaki 1838 tarihli layihasında Sibyan Mekteplerinde öğretmenlerin öğrencileri bildikleri gibi okuttuklarından söz edildikten sonra, ”. . . mevcut öğretmenlerin hallerini memurlar tayini ile teftiş etmek, ehliyet ve kabiliyeti bulunanları, çocuk terbiyesinde muktedir olanları kullanmak. . . ” gerektiğine işaret etmektedir. Buna göre ilk kez, Sibyan Mekteplerindeki öğretmenlerin mesleki niteliklerini tespit etmek için teftiş hizmetlerinden söz edildiği söylense de ilköğretim müfettişliği memuriyetinden ilk defa 1846 yılında yayımlanan bir yönetmelikte değinilmektedir (Su, 1974).

İlköğretim müfettişliği 1846 yılında Mekatib-i Umumiye Nezaretine (bakanlık) bağlı, Mekatib-i Sibyaniye Muinliği ve Mekatib-i Rüştiye Muinliği birimleri kurulmuş ve teftiş görevi yapan muinler atanmıştır (Kodaman, 1990). Bir yıl sonra 1947’de Sibyan Mekteplerinin düzenlenmesine esas ilk yönetmelik hazırlanmış ve bu mekteplerin denetlenmesi amacıyla “Muin-i Mekatip” adıyla müfettişlik bürosu oluşturulmuştur. Böylece teftiş ilk kez öğretmene yardım olarak düşünülmüş müfettişe de “yardım ve rehberlik eden anlamında” Muin unvanı verilmiştir (Su, 1974).

Rüştiye ve Sibyan Okullarının teftişi için ilk kez Müfettiş sözü 1862’de geçmektedir. 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile illerde Marif Meclisleri kurulmuş ve marif müdürünün başkanlığında müfettişler ve muhakkikler görevlendirilmiştir (Kodaman, 1990). Abdülhamit Döneminde yaygınlaştırılmaya çalışılan bu kurum, 1910 yılında yayınlanan nizamname ile hukuki statüye kavuşturulmuştur. Bu nizamname ile vilayetlerde doğrudan valiye, müstakil sancaklarda mutasarrıfa karşı sorumlu tutulan müfettişlere mekteplerle ilgili icrai salahiyet tanınmış ve eğitim komisyonlarında vazifeler verilmiştir.

Teftiş hizmetlerine ait ilk yazılı metin Rumeli Vilayet-ı Şahanesi Maarif Müfettişlerinin Vazifesine Dair Talimat-i Muvakkate adı ile yayınlanan yönetmeliktir. Bu yönetmelik incelendiğinde, yalnız ilköğretim değil, müfettişler, Maarif Nezareti’nin Taht-ı idaresinde bulunan, tüm resmi ve özel okulların öğretim,

yönetim durumlarının, program ve yönetmeliklerine uygun olup olmadığına, geliştirilmelerine dikkat edecek ve gereğini yapacaklardır (Su, 1974).

Birinci Meşrutiyet Dönemi'nin sonu olan 1908 yılına kadar müfettiş sayısı tahkik memurları ile birlikte yirmi beşi geçmektedir. Fakat ilköğretim müfettişliğinin eğitimin genel teftiş elemanlarından bağımsızlığı söz konusu değildir. Hatta bir değerlendirme boyutundan çok bir kontrol mekanizmasının işlediği söylenebilir (Koçer, 1992). 1908 yılında ilköğretim müfettişlerinin Mekatib-i İptadiye Dairesi'ne bağlı olarak çalıştıkları görülmektedir (Koçer, 1992).

1911'de yürürlüğe konan Maarif-i Umumiye Nezareti Merkez Teşkilatı Hakkındaki Nizamname ile merkez hizmetleri idari ve teftiş olarak ikiye ayrılmıştır. Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile oluşturulan vilayet ve müstakil sancaklarda maarif müfettişliğinin zamanla müfettişlere verilen icrai yetkiler yüzünden maarif teşkilatını iki başlı duruma getirdiğinden, çıkarılan bir iç talimatname ile yazışmalar bakımından maarif müdürlüğüne bağlanarak, teşkilatta görülen iki başlılık ortadan kaldırılmıştır. Ancak Meşrutiyet Döneminden günümüze kadar maarif müfettişliğindeki iki başlılık farklı adlar altında da olsa devam etmektedir. Bugün ise ilköğretim müfettişliği ve bakanlık müfettişliği şeklinde sürmektedir (Aytekin, 1991).

İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerini tanımlayan ilk yönetmelik, 1910 yılında yürürlüğe giren Mekatib-i İptidaiye Müfettişlerinin Vazifelerine Müteallik Talimattır. Bu talimatnameye göre ilkokullarda teftişin ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması ele alınır ve talimatnamede müfettişlerin görevleri; Tahkikat, teftiş ve irşad olarak belirlenmiştir (Taymaz, 2002). Ortaöğretim ve Bakanlığa bağlı diğer kurumların teftişinde gözetilecek durumları içeren belge ise 1914 yılında yayınlanmıştır.

1914 yılında yürürlüğe giren Maarif-i Umumiye Nezaret-i Tedrisat-ı İptidaiye Müfettişlerinin Vazifesine dair yönetmelikle müfettişlerin görev ve yetkilerini,

teftişlerde göz önünde bulundurulacak esaslar belirlenmiştir. Müfettişlere bu yönetmelik öğretmenlerin eğitim-öğretim alanındaki eksikliklerini tamamlamak, onlara yol göstermek, örnek dersler vermek görevlerini yüklemiştir. Müfettişlerin öğretmenler direktif verirken, hatalarını söylerken çok dikkatli olmak zorunda olduklarını öğretmenlerin hatalarını öğretmenleri ayrı bir odaya çekip uygun, kırıcı olmayan bir dille söylemeleri, olumlu bir eğitim-öğretim ortamına sokmaları, onların onurlarını kırmayacak şekilde hareket etmeleri gerektiği de belirtilmiştir (Su, 1974). Bu yönetmelikte ilk kez irşat sözü kullanılmaktadır. Böylelikle müfettişlerin görevleri arasına öğretmenleri aydınlatmak ve yol göstermek gibi çağdaş teftiş, ilkelerinden biri girmiş olmaktadır (Başaran, 1986).

II. Abdülhamid devrinde merkezi bir politika izlenmesi sonucu teftiş sistemi getirilmiştir. 1910 yılında yapılan bir düzenleme ile adı "Maarif-i İptidaiyye müfettişleri" olarak değiştirilmiş bu sırada birtakım görev ve sorumluluklar verilmiştir. Müfettişliğin ciddi bir kurum haline getirilmesi vilayetlerde, sancaklarda, liva ve kazalarda teşkilatlandırılması 1914 yılında yayımlanan "Tedrîsât-ı İptidâiyye Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname" ile olmuştur (Cengiz, 1992; Aytekin, 1991).

Milli Eğitim hizmetlerinin tümü 1 Mayıs 1920'de Maarif Vekâletine devredilmiştir. 1923 yılında hazırlanan "Maarif Müfettişleri Talimatnamesi" adlı yönetmeliğe dayalı olarak teftiş heyeti bir müdür 10 müfettişten oluşturulmuştur. 3 Mart 1924 tarihli Tevhidi Tedrisat Kanunu ile tüm medrese ve okullar Maarif vekâletine bağlanmasından sonra Mayıs 1925 tarihlerinde Konya'da Maarif Umumi Müfettişleri toplantısı yapılmış, müfettişlerin hukuk, selâhiyet ve vazifelerine dair talimat hazırlanmıştır (Su, 1974; Cengiz, 1992).

789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanunu 1926 yılında yürürlüğe girmiş ve bu kanuna dayanarak Maarif eminliklerinin kurulmasıyla müfettişlerin hak, yetki ve görevlerine ilişkin yönetmelik çıkarılmış, bu yönetmelikteki müfettişi umumi yerine vekalet müfettişi unvanı kullanılmıştır. Bu yönetmelik ile Vekâlet Müfettişleri;

Merkez Müfettişleri ve Mıntıka Müfettişleri şeklinde ikiye ayrılmıştır. Merkez müfettişleri merkez ile ilgili tüm işleri yaparken mıntıka müfettişleri bölgeleriyle ilgili işleri yapmaktadırlar. 1931 yılında maarif eminliklerinin kaldırılmasıyla mıntıka müfettişleri merkez müfettişi olarak yeniden görevlendirilmiştir. 1933 yılında, 2287 sayılı kanunun 10. maddesinde teftiş kurulunun oluşturulması ve görevlerin düzenlenmesi yapılmıştır (Kodaman, 1990).

Alınan bir karar ile Bakanlık Müfettişleri 1949'da bölgelere dağıtılmış, sonra bu uygulamadan vazgeçilerek 1950'de Ankara, İstanbul ve İzmir şeklinde bölgeler oluşturulmuştur. Bu bölgeler bugünde devam etmektedir (Cengiz, 1992). Bugünkü Bakanlık Teftiş Kurulu Yönetmeliği 1967 yılında hazırlanmış ve bazı maddeleri 1979 yılında değiştirilmiştir. Bu yönetmelikte Teftiş Kurulunun görevleri; Milli Eğitim Bakanlığının murakabesine tabi kurumları ve kuruluşları teftiş ve murakabe etmekle, bunlar hakkında alınması gereken tedbirlere mesnet olacak incelemeleri ve araştırmaları yapmakla, özellikle idareci, öğretmen ve memurların meslek alanında ve fikir yönünden gelişmelerini sağlayacak mesleki yardım hizmetlerini yerine getirmekle ve gerekli hallerde soruşturma yapmakla görevli bir kuruluştur" şeklinde tanımlanmıştır (Öz, 2003). Müfettişlerden beklenen rehberlik hizmetleriyle birlikte soruşturma işlemlerini de yürütmeleri, mesleki rehberlik ve yardım işleri ile çatıştığından 1973 yılında Bakanlık Müfettişlerinin bir kısmı soruşturma işlerine ayrılmış ancak daha sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir. Günümüzde gerek Bakanlık gerekse İlköğretim Müfettişlerinin rehberlik, iş başında yetiştirme ve soruşturma işlemlerini yürütmesi tartışılan bir konudur. Bu tartışmalar halen devam etmektedir.

İlleri teftiş bölgelerine ayıran 1962 yılında çıkan İlköğretim Müfettişleri yönetmeliği ile İlköğretim Müfettişlerinin bölge merkezinin İl merkezi olması kararlaştırılmıştır. Bu tarihten günümüze kadar il milli eğitim müdürlüğü bünyesinde teşkilatlanmıştır. Bu kapsamda 1971- 1972 yıllarında grupla teftiş denemesine başlanmış, 1973 tarihli "Grupla Teftiş Rehberi" uyarınca genel uygulamaya

geçilmiştir. Günümüzde de gurupla teftiş ve denetim uygulamaları devam etmektedir (Öz, 2003).

1983'de 222 sayılı İlk Öğretim ve Eğitim Kanununun 6. ve buna paralel olarak 23. maddesi "İlköğretim Kurumlarının rehberlik, teftiş soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere ilköğretim müfettişleri görevlendirilir. İlköğretim Müfettişlerinin nitelikleri, yetişme şekil, görev ve yetkileri ile atanma usul ve esasları yönetmelik ile tespit edilir." şeklinde değiştirilmiştir (Aslan, 1996). Bu kanuna göre çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Yapılan düzenlemelerin en önemlisi ve halende yürürlükte olan 3 Nisan 1998 tarihli 4359 sayılı yasadır. Bu yasanın 3, 4, 7, 9, 17'nci maddeleri ile ilköğretim müfettişleri Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat Kanunu'na dahil edilerek, kariyer meslek grubuna alınmıştır. İl milli eğitim müdürlükleri bünyesinde örgütlenerek 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre Eğitim-Öğretim Hizmetleri Sınıfı'nda öğretmen kadro unvanı ile görev yapmakta iken 4359 sayılı yasa ile eğitim öğretim hizmetleri sınıfında ilköğretim müfettişleri kadrosu tahsisi yapılmıştır. Bu yasa ile ek gösterge ilköğretim müfettişlerine 8. dereceden itibaren verilmeye başlanmıştır. İlk kez ilköğretim müfettişlerine ek ders ücreti verilmeye başlanmış, ilköğretim müfettiş yardımcılığı bir yıldan üç yıla çıkarılmıştır. Üç yıllık iş başında yetiştirme süreci sonunda yeterlilik sınavı getirilmiş ve 100 üzerinden 70 puan alanların ilköğretim müfettişi olarak atanması sağlanmıştır.

4359 sayılı yasa ve yasaya dayalı olarak çıkarılan 13 Ağustos 1999 gün ve 23785 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'ne göre ilköğretim müfettiş yardımcılığına alınma, yetiştirilme ve üçüncü yılın sonunda yapılacak olan yeterlilik sınavı ile ilköğretim müfettişliğine atama yoluna gidilmiştir. Böylelikle diğer bakanlıklarda çalışan müfettişlerle göreve alınma, yetiştirilme ve atama alanlarında denklik sağlanmıştır.

Bu yönetmeliğe göre ilköğretim müfettişlerinin görev alanları: İlköğretim okulları, yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar, özel eğitime muhtaç çocuklar için açılmış okullar ve sınıflar, okul öncesi ve eğitim kurumları, uygulama sınıfları ile tamamlayıcı sınıflar ve kurslar, halk eğitim merkezi ve akşam sanat okulları ile bunlara bağlı kurslar, çıraklık eğitim merkezleri, eğitim araçları ve donatım merkezleri ve akşam sanat okulu müdürlükleri, rehberlik araştırma merkezleri müdürlükleri, öğretmen evi ve akşam sanat okulları, öğretmen evi lokalleri ve sosyal tesisleri, milli eğitim yayınevleri, sağlık eğitim merkezleri, hizmet içi eğitim enstitüleri ve akşam sanat okulları, spor ve izcilik merkezleri, gençlik ve izcilik eğitim tesisleri, öğrencileri yetiştirme ve sınavlara hazırlama kursları, özel eğitim kurumlarına bağlı, dershane ve okullar ile her türlü özel yaygın eğitim kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı kuran kursları, dernek ve vakıflarca açılan ve Bakanlığın denetimi ve gözetimi altında bulunan ve tüzel kişilere ait öğrenci yurtları, Valilikçe denetimi uygun görülen okul ve kurumlar, ilköğretim müfettişlerinin görev alanlarını oluşturur.

Alpan (1957)'da İlköğretim Müfettişlerinin görevlerini: "1) Bölgeleri dahilinde bulunan meslektaşlarına rehberlik etmek, 2) Gerekli gördüklerinde ya da milli eğitim müdüründen alacakları emir üzerine soruşturma yapmak, 3) Doğrudan doğruya ya da verilen emre dayalı olarak inceleme yapmak ve inceleme sonuçlarını ilgili makamlara sunmak, 4) Teftiş yapmak," şeklinde sıralamaktadır. Bu görevler incelendiğinde günümüzdeki ilköğretim müfettişlerinin görevleriyle örtüştüğü görülmektedir.

İlköğretim Müfettişleri Başkanlığının 1999 tarihli yönetmeliği; ilköğretim müfettişlerinin nitelik, seçilme, yetiştirilme, atama, mesleğe giriş, nakil, görev yetki ve sorumlulukları ile ilköğretim müfettişleri başkanlığının çalışma usul ve esaslarını düzenlemektedir. Bu yönetmelik 2005 ve 2006 yıllarında çeşitli değişikliklere uğratılmış ancak yargı bu değişiklikleri iptal etmiş, bu sonuca göre tekrar 1999 tarihli yönetmelik yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikte ilköğretim müfettişlerinin görev ve

yetkileri şu şekilde tanımlanmıştır. (1) Rehberlik ve işbaşında yetiştirme, (2) Teftiş ve değerlendirme, (3) İnceleme ve (4) Soruşturmadır.

İllerin çalışma koşulları ekonomik, sosyal yapıları ve ulaşım şartları dikkate alınarak, Türkiye geneli beş hizmet bölgesine ayrılmıştır. İller de Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde ilköğretim müfettişleri başkanlıkları oluşturulmuştur. Müfettişlerin il içi dağılımları, il teftiş bölgelerine yeteri kadar müfettiş ve müfettiş yardımcısından meydana gelen, teftiş grupları görevlendirilmek suretiyle sağlanmıştır (İMBY madde 27- 35). 1999 tarihli İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliğine dayalı olarak Ocak 2000 tarih ve 2508 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanarak yürürlüğe giren İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nde teftiş çeşitlerini:

a. Kurum teftişi

1. Yönetici teftişi

2. Diğer personel teftişi

b. Öğretmen teftişi

c. Seminer ve kurs teftişi diye ayrılmıştır (İMBRTY madde. 17)

İlköğretim Müfettişleri, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesine göre çalışmalarını sürdürmektedirler.

Son yirmi yılın genel ortalaması alındığında Müfettiş başına (110) Öğretmen düşmekte iken son yıllarda müfettiş alımlarının yapılamaması nedeniyle müfettiş başına düşen öğretmen sayısı artmıştır. Bu gün müfettiş başına ortalama (135) öğretmen düşmektedir (Öz, 2003).

2003- 2004 Milli Eğitim Bakanlığı bazı sayısal verileri Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo 1: Milli Eğitim Bakanlığı Sayısal Veriler 2003- 2004

Eğitim Kademesi	Okul/Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı
İlköğretim (Resmi-Özel)	36.117	10.479.538	384.029
Okul Öncesi (Resmi- Özel)	13.692	358.499	19.122
İlköğretim Müfettişi	--	--	2.979

Milli Eğitim Bakanlığının teftiş tarihçesi ve gelişmesine bir bütün olarak bakıldığında, işin önemi ve gerekleri uyarınca sürekli bir gelişme göstermiş, yasal düzenlemelerle etkinlikler götürülmeye çalışılmış ise de hiçbir zaman ülke ihtiyaçlarına cevap verecek bir düzeye kavuşturulamadığı görülmektedir (Öz, 2003). Bu durum bir sorun olarak algılanmış ve on dördüncü milli eğitim şurası hazırlık dokümanında "Eğitimde teftiş ve denetim sistemi yetersizdir" tespiti yapılmıştır.

Tanzimat dönemine kadar İlköğretim ve Bakanlık Müfettişleri yan yana görev yaparken, bu dönemden sonra Bakanlık Müfettişleri Bakanlığa, İlköğretim Müfettişleri de Valiliklere bağlı duruma getirilmiştir. Bu iki başlılığın giderilmesi teftişin yeniden yapılandırılması ve birleştirilmesi çalışmaları o günden bu güne kadar devam etmesine rağmen bu gerçekleştirilememiştir. Teftiş sisteminin ikili örgütlenmeye karşın, mevzuatlar incelendiğinde mesleğe alım koşulları ve görevler birbirinin aynısı gibidir. Teftişin yeniden yapılandırılması ve birleştirilmesi konuları ile ilgili 14 ve 15.inci Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlar, Danıştay Dava Daireleri Kurul kararlarına rağmen bu birleşme ve yapısal sorun giderilememiştir.

Teftişin tarihi gelişimi ve batı sistemleri incelendiğinde sistemin merkezi bir otoriteye bağlı olarak bütünleştirilmesi ve geliştirilmesi teftişin etkililiği ve verimliliğinin artacağı söylenebilir. Bakanlık ve İlköğretim Müfettişliği ayrımının devam etmesi eğitim kurumlarında karışıklıklara neden olabildiği gibi Bakanlık ve İlköğretim müfettişlerine göre farklı rol beklentileri içinde bulunmalarına sebep olabildiği söylenebilir (Türk Milli Eğitimi Hazırlık Komisyon Raporu, 1999).

Denetimin Amacı ve Önemi

Diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da sürekli bir değişme görülmektedir. Yaşamın toplumsal, ekonomik ve siyasal alanındaki değişmeler eğitimde de değişime ve yeniliğe neden olmaktadır. Bu durum eğitimle diğer toplumsal kurumların ilişkisinin doğal bir sonucudur. Yaşamın değişen boyutlarına göre eğitimin de kendini uydurması gerekir ancak bu durumda çağdaş bir eğitim niteliğini koruyabilir. Çağdaş eğitimin niteliğini korumada denetim sistemi, örgütlerde, örgütsel ve denetimsel bir zorunluluktur (Aydın, 1993).

Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla örgütsel işleyiş bir bütün olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir, hataların tekrarlanması engellenmeye çalışılır. Denetim ve gözetim hizmetleri devredilemez bir kamu görevidir (Cengiz, 1992).

Sağlamer (1977), teftişin kurumların amaçlarına ulaşmasında önemli bir role sahip olduğunu belirttikten sonra teftişin görev alanlarını altı grupta toplamaktadır. Bunlar; (1) Amaç geliştirme, (2) koordinasyon sağlama ve kontrol etme, (3) motivasyon (4) problem çözme, (5) geliştirme (6)değerlendirmedir. Geçmişten günümüze her kuruluş işlerinin yolunda gidip gitmediğini anlamak amacıyla çeşitli kişileri görevlendirmiştir. Bu izleme işine teftiş bu işi yapanlara ise müfettiş denilmektedir. Milli Eğitimde bu işler Bakanlık Müfettişleri ve İlköğretim Müfettişleri tarafından yerine getirilmektedir.

Her kurum amacına ulaşmak için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynaklarını en iyi bir şekilde kullandığında örgütün amaçlarına ulaşma derecesi yükselir. Bu nedenle kurumun sürekli olarak gözetim ve denetim altında bulundurulması gereklidir (Taymaz, 2002).

Denetimin amacına ulaşmasında yönetim ve denetim süreçlerinin doğru izlenmesi gerekir. Denetim süreçleri üç genel başlık altında toplanabilir. Bunlar, planlama, uygulama ve değerlendirmedir. Bu süreçler denetimin tanılama-kontrol, değerlendirme, düzeltme-geliştirme öğeleri için de geçerlidir. Denetimle ilgili her türlü etkinliğin amaca ulaşması için yapılan çalışmalar planlanmalı, uygulanmalı ve değerlendirilmelidir (Başar, 1993).

Denetim, örgütsel kaynakların en verimli ve yararlı bir şekilde kullanılmasının örgütlerin yaşama ve gelişmesinin temel koşullarındandır. Denetimin üç öğesi; (1) durum saptama, (2) değerlendirme, (3) düzeltme ve geliştirmedir. Eylem-amaç uygunluğunun sağlanması için de denetim gereklidir (Başar, 1998).

Son zamanlarda teftiş hizmetleri ve denetim sistemlerinin amacına ulaşmasında, bu hizmetlere modern bir kimlik kazandırmak için pek çok çaba harcandığı halde amacına ulaşılamamıştır. Bugün en çok tartışılan konuların başında denetim sisteminin yapısal sorunları gelmektedir. Yapılan araştırmalar var olan yapı ile bu yapı içindeki işleyişin benimsenen denetim amaçlarını gerçekleştirici olmadığını ortaya koymuştur. Bilir (1991) ve Kaya'nın (1993) araştırmaları teftiş ve denetim sisteminin yetersizliğini ortaya koymuştur.

Eğitim sistemi, amaç saptama, değiştirme, araştırma ve kontrol (teftiş) alt sistemlerinden oluşan, yapısı ve işleyişi ile oldukça karmaşık bir sistem görünümündedir. Eğitim etkinliklerinin uygulama ve değişme sürecinde amacına ulaşıp ulaşmadığının kontrol edilmesi, düzeltme ve geliştirme ile verimliliğin sağlanmasına yönelik çabalar müfettişler tarafından yapılmaktadır. Teftiş etkinlikleri, hangi eğitim kademesinde olursa olsun, esas itibariyle eğitim ortamlarını ve koşullarını geliştirmeyi, işbaşında yetiştirme, mesleki yardım ve rehberlik amacını gütmektedir (Özdemir ve Yalın, 2000).

Başar'ın (1993) aktardığına göre Viliams (1972) değerlendirme, sistemin amacı olan çıktıya, eğitim sisteminde öğrenciye yönelmelidir. Eğitimin amacı

davranış değiştirmekse, öğretim değerlendirmesinde temel ölçüt olarak öğrenci davranışları alınmalıdır. Bu tür bir değerlendirme sistem yaklaşımına uygundur. Böylece sistemin bütün öğeleri bir bütün olarak görülecek aralarında ilişkiler tespit edilerek sorunların gerçek nedeni de belirlenebilecektir.

Teftişin (Denetimin) İlkeleri

Eğitimde teftişin özel ilkeleri vardır. Bu ilkeler gerek eğitim ve teftiş gerekse müfettişler tarafından açık bir şekilde bilinmelidir. Bu ilkelerin iyi bilinmesi ve uygulanması durumunda teftiş sürecinden beklenen sonuçlar elde edilebilir.

Eğitimde teftişin hedefi, eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve eylemleri bulmak olmalıdır. Bu bakımdan teftiş eğitimin amaçlarının gerçekleşme düzeyini ölçmek için yapılmalıdır. Teftişin ilkeleri Öz (2003)'e göre; teftiş, eğitim ve öğretimin gelişmesi için uğraşmalı, bir felsefeye ve bilime dayanmalı, demokratik olmalı, araştırmalara ve bilimsel bulgulara dayanmalı, iyi bir teftiş formülcü değil yaratıcı olmalı, ölçülebilir olmalı, yönetim ve teftiş birbiriyle iç içe olduğundan işbirlikçi olmalıdır, teftişin sonuçları ve amaçları ölçülebilir olmalıdır.

Okulların ve öğretmenlerin denetiminde okulun ve öğretmenlerin amaçlarına ulaşabilmesi için denetimin denetim ilkelerine uygun yapılması gerekir. Denetimin ilkelerini Başar (2004), sekiz gurupta toplamıştır. Bunlar; (1) amaçlılık, (2) planlılık, (3) süreklilik, (4) nesnellik, (5) bütünlük, (6) durumsallık, (7) açıklık, (8) demokratikliktir.

Denetimin ilkeleri tek başına değil, birbirleriyle etkileşim sebep-sonuç, durumsallık ilişkileri içinde uygulanırsa başarılı olabilir. Eğitim yönetiminin, teftiş, liderlik ve personelin çalıştırtmasında ilkelere uyulması teftişin eğitimdeki rolünü ve önemini arttırmış olacaktır. Bu ilkeler uyulması durumunda modern teftişin eğitimin temellerine ve öğrenmenin gelişmesine katkısının artacağı söylenebilir.

İlköğretim Müfettişinin Görevleri ve Rolleri

Bilim ve teknolojideki gelişmeler her alanı etkilemektedir. Bu alanlardan biri de eğitim alanıdır. Eğitim alanındaki değişme ve gelişmeler teftiş sistemlerini etkilemekte ve değişime zorlamaktadır. Dolaysı ile eğitim ve teftiş sistemindeki bu değişimler müfettişin rollerini de etkilemektedir.

Rol; görev, birey, çevre ve beklentilerin karşılıklı etkileşimlerinin belirlendiği davranıştır. Başka bir deyişle rol, belirli bir sosyal statüdeki kişinin göstermesi beklenen davranış örüntüsüdür. Toplumsal değişmeler ve kurumların değişmeleri sosyal bir kurumda bulunan bireylerden beklenen rolleri de değiştirmektedir (Demirtaş, 2002).

Rolün davranış olarak gösterilmesinde meslekten mesleğe değişmekle beraber kişiliğin etkisi büyüktür. Rolün oluşmasında kişiliğin etkisinde olduğu gibi iletişimde bulunan kişi ve grupların beklentileri de etkili olmaktadır. Kişilik ve örgütsel davranış alanlarında yapılan araştırmaların verileri, kişiliğin bireyin davranışına yön veren en önemli etken olduğunu ve bu bağlamda hem örgütsel performansla hem de çalışanların tutumu ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Müfettişin rollerinden biri olan liderlik, müfettişin grup içerisinde oynadığı role ve bu rolün diğer grup üyelerinin beklentilerini biçimlendirmesine dayanan karşılıklı etkileşim süreci içinde oluşmaktadır (Korkmaz, 2006).

Etkileşimde bulunan bireyler rollerin neler olduğunu karşılıklı etkileşim içinde bulunarak açıkça belirtmelidir. Uygun etkileşim kurulamadığında rollere ilişkin çatışmalar baş gösterebilir (Başar, 1993). Müfettiş ile öğretmen arasında rollere ait değişimler ve beklentiler açıkça belirlenmediğinde iletişim arızaları ve rol çatışmaları oluşabilmektedir. Bu durum da teftişin etkinliğini azaltabilir.

Müfettişlerin öğretmenlere mesleki yardım ve kişisel rehberlikte bulunmasını ve bunun planlı, programlı olarak bilimsel çizgide bir süreç olarak ele alınması zorunlu hale getirilmelidir. Bu sürecin geliştirilmesi ve sürdürülmesinde müfettişlerin

mesleki yardım ve rehberlik rolü, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında önemli katkılar sağlamakta, sistemin bütünlüğüne hizmet etmektedir. Günümüzde teftiş hizmetlerinin temelini oluşturan mesleki yardım ve rehberlikteki amaç, varolanın korunmasından çok düzeltme ve geliştirme yönünün ön plana çıkmasıdır. Müfettiş ve öğretmen denetim sürecinde durumu iyi analiz etmeli ve birbirleriyle empati kurmaya çalışmalıdırlar. Çağdaş eğitim anlayışında öğretmene yardımı, müfettişlerin sağlaması ilke olarak kabul edilmektedir. Öğretmenlerin güdülenmesi ve iş doyumlarının sağlanması müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik rolleriyle olanaklı duruma gelebilir (Özdemir ve Yalın, 2000).

Eğitimdeki gelişmeler müfettişin rol ve görevlerini de değiştirmiştir. Klasik müfettiş anlayışı giderek yerini çağdaş yapıcı anlayışa bırakmıştır. Yargılayıcı tavsiyeci anlayış değişmektedir. Aydın (1993) bu durumu denetmen kişisel değer yargılarını ve yorumlarını öğretmene dayatmaktan kaçınmalı, öğretmenlere gerekli kaynaklık rolünü oynayarak, onların kendi kendilerine amaçları anlamalarını ve yorumlamalarını sağlamalıdır şeklinde ifade etmektedir. Bu yaklaşımla sadece amaçların anlaşılması değil, aynı zamanda öğretmenlerin gelişmesi de sağlanmış olur.

Müfettişin öğretmene rehberlik etme, onun tüm çalışmalarını değerlendirme ve öğretmenin terfisini sağlayacak bir statüsü vardır. Müfettişin rolü, öğretme ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin tüm etkinlikleri kapsayacak şekilde bir fonksiyona sahiptir. Müfettiş öğretmenin kullanmakta olduğu yöntemleri rasgele değiştirme hakkına sahip değildir. Burada önerilen etkinliklerin bilimsel dayanakları olmalı ve nesnel kurallar çerçevesinde çalışmalar sürdürülmelidir. Burada müfettişin rolü kendisinden beklenilen davranış ile öğretmenlerin beklediği davranış ve tutumların birleşmesiyle oluşabilir. Müfettiş kendisinden beklenen rolü yapmayı başaramaz veya eksik yaparsa teftiş fonksiyonlarını da başaramaz (Öz, 2003; Aydın, 1993).

Müfettişlerin görevlerini başarı ile yapabilmeleri için yeterlik alanlarına göre

yetiştirilmeleri gerekir. Müfettişlerin görev ve fonksiyonları incelendiğinde; yöneticilik, liderlik, rehberlik, kaynaklık, danışmanlık, koordinatörlük, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve soruşturma ve teftiş, alanlarında hizmet ettikleri ve rol oynadıkları görülür. Günümüzde müfettişler rollerini yerine getirirken soruşturma görevi ile rehberlik görevi çatışmalarını yaşamaktadırlar. Soruşturma rolü ile rehberlik rolü çelişmekte öğretmenler tarafından istenmeyen adamlar durumuna düşebilmektedirler. Bu anlamda müfettişlerin asıl rollerinin neler olduğunun iyi anlaşılamaması teftiş görevini ve soruşturma görevini arttırmış rehberlik görevini azaltmıştır (Taymaz, 2002; Öz, 2003).

Bursalıoğlu (1994), teftişin görünüşe göre değil, eğitimin amaçlarına göre yapılması, müfettişin bir sorgu yargıcı ve muhasip uzmanı rolünden çıkıp bir yol gösterici ve rehber konumuna gelmesi, yönetimin müfettişi ceza veren ve korkulan adam rolünden kurtarması, müfettişin hizmet öncesi ve iş başında sürekli yetiştirilmesini gerektiğini belirtmektedir. Müfettişin rol ve görevlerindeki değişmelerle teftişin sosyal ve teknik yanlarına yeni yönler verilmektedir.

Eğitim müfettişlerinin rol ve görevlerine ilişkin değişik yazarlarca belirlenmiş değişik denetimsel rol ve görev gruplamaları yapılmıştır.

Taymaz'a (2002) göre, müfettişlerin denetim sürecinde rol boyutuna ilişkin aşağıdaki rolleri gerçekleştirmesi beklenir. Bu roller; yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı, sorgu yargıçlığı ve teftiştir. Yöneticilik; müfettiş profesyonel yönetici rolünde, yönetici, uzman, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını koordine ederek örgütün amaçlarına katmalıdır. Liderlik; Müfettiş denetlediği kişilere örnek davranışlar sergilemeli onlara göstererek ve onlarla birlikte çalışarak etkili ilişkilerini geliştirmelidir. Rehberlik; müfettiş, bir rehber gibi davranış gösterebilmek için denetlediği personele mesleki yardımda bulunmalı, sorunlarının çözümünde kendilerine yardımcı olmalıdır. Öğreticilik; müfettiş, teftiş ettiği personelin öğretim eksikliğini bulup düzelterek, hizmeti içinde yetiştirilmesini sağlamalıdır. Araştırma uzmanlığı; müfettiş, sistemin geliştirilmesi için bir

araştırmacı gibi ilgili alanlara dönük bilgi toplamalı, sorun alanlarını belirlemeli ve sonuçlardan yararlanılmasını sağlamalıdır. Sorgu yargıçlığı; müfettiş, teftiş ettiği kurumlarda görevli personelin suç sayılan eylemleri karşısında gerekli soruşturmayı yaparak, ilgili yerlere sunmakla da görevlidir. Teftiş; müfettiş, önceden kararlaştırılan amaçların gerçekleşme derecesini ilgilere bildirmelidir.

Oliva (1989), müfettişleri ana rolleri bakımından; genel müfettişler, belirli alanlarda uzmanlaşmış müfettişler, müfettiş yöneticiler, bina müfettişleri, bölge müfettişleri, bölüm başkanları, grup liderleri ve eyalet müfettişleri şeklinde ayırmıştır. Bu farklı adlarla adlandırılan müfettişlerin rol ve işlevleri bazı farklılıklar göstermekle birlikte benzer ana roller ve görevlere sahiptirler.

Lovell ve Wiles'ın (1983) belirttiğine göre, Esposito, Smith ve Burbach müfettişlerin rollerini iki temel başlık altında sınıflandırmışlardır. Bu roller, öğretmenlere dolaylı veya doğrudan hizmet görevlerini kapsayan yardımcı rol ile yönetici ve değerlendirici görevlerini kapsayan yönetsel roldür. Bu kapsamlarda belirlenen bazı görevler; hizmet içi eğitim programlarını planlamak ve düzenlemek, sınıfta ziyaret ve gözlemde bulunmak, öğretmenlerle ayrı ayrı ve toplu görüşmeler yapmak, yeni öğretimsel iletişim aracı geliştirmek, programları koordine etmek, okul programlarının değerlendirilmesine yardımcı olmak ve yönetimsel görevleri yerine getirmektir.

İlköğretim müfettişleri illerde milli eğitim müdürlüğüne bağlı olarak çalışmakta ve o ilin müfettişi olarak görevlerini sürdürmektedirler. Bu müfettişlerin görev adlarına bakıldığında sadece ilköğretim kurumlarında görev yatığı sanılmaktadır. Oysaki ilgili mevzuatlar incelendiğinde 1999 tarihli İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliğine göre görev alanlarının sadece ilköğretimle değil pek çok alanla ilgili olduğu görülmektedir. Bu görev alanları;

İlköğretim okulları, Yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar, Özel eğitime muhtaç çocuklar için açılmış okullar ve sınıflar, Okul öncesi ve eğitim kurumları, uygulama sınıfları ile tamamlayıcı sınıflar ve kurslar. Halk eğitim merkezi ve akşam sanat okulları ile bunlara

bağlı kurslar, Çıraklık eğitim merkezleri, Eğitim araçları ve donatım merkezleri ve akşam sanat okulu müdürlükleri, Rehberlik araştırma merkezleri müdürlükleri, Öğretmen evi ve akşam sanat okulları, öğretmen evi lokalleri ve sosyal tesisleri, Milli eğitim yayınevleri,. Sağlık eğitim merkezleri, Hizmet içi eğitim enstitüleri ve akşam sanat okulları, Spor ve izcilik merkezleri, Gençlik ve izcilik eğitim tesisleri, Öğrencileri yetiştirme ve sınavlara hazırlama kursları, Özel eğitim kurumlarına bağlı, dershane ve okullar ile her türlü özel yaygın eğitim kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı kuran kursları, Dernek ve vakıflarca açılan ve Bakanlığın denetimi ve gözetimi altında bulunan ve tüzel kişilere ait öğrenci yurtları, Valilikçe denetimi uygun görülen okul ve kurumlar, ilköğretim müfettişlerinin görev alanlarını oluşturur.

Yönetmeliğin 34. maddesi ilköğretim müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görevlerini dört ana başlıkta toplamıştır. Rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma. Müfettişlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri incelendiğinde; aday öğretmenlerin yetiştirilmesine ve mesleğe hazırlanmalarına rehberlik etmek, aday öğretmenlerin adaylıklarının değerlendirilmesi komisyonunda başkanlık etmek, adaylık eğitimlerinde görev almak müfettişlerin görevleri arasındadır.

Müfettişlerin sorumluluklarının gerekli kıldığı rolleri Oliva (1989) şu şekilde açıklamıştır. Bu roller; eğitim programı ve bu programı geliştirme yollarına ilişkin bilgi sahibi olan bir program uzmanı, öğretmenlerin öğretim, eğitimi nasıl değerlendireceği konusunda yardımcı olan bir değerlendirmeci, okulu programı halka ve çevreye açıklayan bir halkla ilişkiler uzmanı, özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlere uyum, değişim ve gelişimleri konularında yardımcı olan katalizör görevi gören bir değişim ajanı, okulun işleyişini-eğitim öğretim etkinliklerini-öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip eden ve bu alandaki bilgileri aktaran bir iletişimci olarak açıklamıştır.

Göreve yeni başlayan aday öğretmenin okula ve okul çevresine uyumu, eğitim-öğretim uygulamaları konularında ilköğretim müfettişlerinin rolleri büyüktür. İlköğretim müfettişleri, okulun kurum kültürü, değerleri, okulun işleyişi, misyonu ve

vizyonu, okul-aile birliği çalışmalarının nasıl yürütüleceği, çevrenin okula okulun çevreye nasıl açılacağı, veli öğretmen ilişkilerinin nasıl sürdürüleceği konularında aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde önemli role sahiptirler.

Müfettişin liderlik görevlerinden başında göreve yeni başlayan aday öğretmenlere, okuldaki genel ve özel amaçların neler olduğunu, bunlara ulaşma yollarının neler olduğunu açıkça ortaya koymaktır. Müfettişin eğitim-öğretim boyutundaki rolü aday öğretmene, okulun genel amaçlarından başlayarak derslerin, konuların, planların nasıl işlenip yapılacağı, öğrenme-öğretme ortamlarının nasıl düzenleneceği, kullanılacak araç-gençlerin temini ve kullanılmasının nasıl yapılacağı, seviye guruplarının oluşturulması, ölçme değerlendirmenin yapılması ve özel eğitim gerektiren öğrencilere nasıl yaklaşılacağı konularında aday öğretmene yol gösterebilmektir (Başar, 1993).

Müfettişler okul örgütlerinde yönetim görevlerinin yanı sıra liderlik rollerini her fırsatta yerine getirebilmelidir. Bunu başarabilen denetçiler okul yöneticilerine ve öğretmenlere güven yaratabilirler, çalışanlara kendilerini geliştirme fırsatı vererek onlara sınırsız kaynak sağlarlar. Böylece çalışanların performansı artarak kurumun amaçlarını gerçekleştirmede daha fazla gayret gösterebilirler (Çalık, 2003).

Müfettişler, aday öğretmenlerin okul yönetimi ve mesleki gelişimi boyutlarına ilişkin rollerini yerine getirdiklerinde, aday öğretmenlerin daha hızlı sosyalleştikleri ve kurum kültürünü daha hızlı benimsedikleri söylenebilir. Müfettişin aday öğretmenlere okulun yönetimsel alanda işleyişi, aday öğretmenin özlük haklarının açıklanması, resmi yazışmaların ve kayıtların nasıl tutulacağı, mesleği ile ilgili yayınlara, yeniliklere nasıl ulaşacağı konularında rehberlik etmesi öğretmeni güdülediği gibi güven duygusunu da pekiştirecektir.

Sorunun kaynakları ne olursa olsun, rehberlik ve yardım müfettişin temel görevidir. Aday öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar eğitim ile ilgili sorunlar olmasa bile müfettiş bu sorunlarda da rollerini yerine getirmelidir. Aday öğretmenlerin

görevlerle ilgili olmayan sorunlarda müfettişi yanında bulması, öğretmenlerin sorunlara dayanma ve onları çözme güçleri ile okula bağlılıklarını artırır (Başar, 1993).

İlgili Araştırmalar

Türk eğitim sisteminde teftiş, denetim, müfettiş rolleri konusunda ilk araştırmalara 1970 yılında başlanmıştır.

Karagözoğlu (1972), Türk eğitim sisteminin genel görünüşü ve müfettişlerin rolü konusunda öğretmenlerin görüşlerini saptamaya çalışmıştır. Yapmış olduğu "Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü" araştırmasında; öğretmenler müfettişlerin asıl görevinin öğretmene rehberlik yapılması ve soruşturma görevinin müfettişlerden alınması konusunda görüş belirtmektedirler. Yine öğretmenler müfettişlerin daha çok insan ilişkilerine önem vermelerini istemektedirler. Aynı araştırmanın öneriler kısmında ise "Müfettişlerin eğitim rehberliği ve sorgu hakimliği rolleri birbirinden ayrılmalıdır" denmektedir. Karagözoğlu (1977), yaptığı "İlköğretimde Teftiş Uygulamaları" adlı diğer bir araştırmasında; öğretmenler eğitim öğretim etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesi konusunda müfettişlerden gerekli yardım ve mesleki rehberliği görmediklerini belirtmektedirler.

Öz (1977), yapmış olduğu "Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü" adlı araştırmasında; denetimlerde mevzuat gereği yapılması gerekenlerin tam olarak yapılamadığını, uygulamanın modern denetim anlayışına uymadığını belirtmiştir.

Seçkin (1978), yapmış olduğu "Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlilikleri" araştırmasında; müfettiş yetiştirme sorununa bir çözüm getirmek istemiş, bu anlamda müfettişlerin görevlerin yedi alanda toplanmıştır. Program öğretim, personelcilik, öğrenci kişilik hizmetleri, işletmecilik, mesleki rehberlik, okul-çevre ilişkileri ve değerlendirmedir. Araştırmaya katılan gruplar tarafından,

müfettişlerin göstermeleri gereken yeterliliklerin görev alanlarında, "Değerlendirme" alanındaki yeterliliklerine en yüksek, personelcilik ve çevre ile ilişkileri alanlarındaki yeterliliklerine ise en düşük önem derecesi verilmiştir.

Özyürek (1981), "Öğretmenlere Yönelik Hizmet içi Programların Etkinliği" adlı araştırması ile öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının durumu saptamayı ve programların etkin olarak yapılabilmesi için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin programa katılma biçimi, öğrencilerin seçimi, yönetici davranışları, programın içeriği, öğretim süreçleri ve değerlendirme tekniklerindeki yetersizliklerden dolayı hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterince etkin bulmadıklarını saptamıştır.

Karaman (1982), yapmış olduğu "Müfettiş Yeterliklerin Saptanması Ve Hizmet İçi Eğitim Programı Hazırlanması" konulu araştırmasında; müfettiş yeterlik alanlarını; yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu hakimliği olmak üzere gruplandırmıştır. Araştırma sonucuna göre müfettişlerin birinci görevinin, eğitim-öğretim çalışmalarının geliştirilmesi olduğu, uygulamada en çok yaptığı görevin denetim ve gözetim olduğu vurgulanırken, çağdaş anlamda mesleki yardımın yapılmadığı ve bu görevin teftiş ve değerlendirme boyutuna kıyasla yetersiz kaldığı belirtilmektedir. Bu durum ise müfettişlerin teftişlerde rehberlik ve mesleki yardım boyutuna daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Karagözoğlu'nun (1972) yapmış olduğu araştırma ile Karaman'ın (1982) araştırması bulgular bakımından paralellik göstermektedir.

Başar (1985), yapmış olduğu "Eğitim Müfettişlerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi" konulu araştırmasında, ilköğretim müfettişlerinin seçimi ile ilgili alan bilgisi, genel kültür, pedagojik yeterliliğin temel alınması, hizmet öncesi ve içi eğitimi yoluyla müfettişlerin yetiştirilmelerinin önemini vurgulamıştır, teftişin etkililiği için teftiş sürecini etkileyecek değişkenlerin gözetilmesi gerekliliği üzerinde

durmuştur. Teftiş konusunu inceledikten sonra, görev, süreç ve davranış boyutlarının birleşimi olarak müfettişlerin rollerini altı grupta toplamıştır. Bunlar; liderlik, yöneticilik, rehberlik, eğiticilik, araştırma ve soruşturmadır. Araştırmada müfettişlerin süreç boyutunu ise durum saptama, değerlendirme ve yargılama olarak saptamıştır.

Sarı (1987), "Çorum İli İlkokul Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinden Rehberlik Konusunda Beklentileri" adlı araştırması ile ilkokul öğretmenleri ve okul müdürlerinin ilköğretim müfettişlerinden gördükleri rehberliğin derecesini tespit etmiş, yapılması gereken rehberliğin yeterliliği konusunda köy ve şehirde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılıkları belirlemiştir. Araştırma sonucunda ise hem şehirde hem de köyde çalışan öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre ilköğretim müfettişlerinin rehberlik konusunda yeterli olmadıkları görüşü ortaya çıkmıştır.

Afşin (1988), yapmış olduğu "Stajyer Öğretmenlerin Meslekle İlgili Sorunları ve Çözüm Yolları" adlı liselerde yaptığı araştırmasında; stajyer öğretmenlerin akademik çalışmalarda öğrencilerle, velilerle, yöneticilerle, öğretmen arkadaşları ile yaşadıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırma verilerinin sonuçlarına göre; belirlenen sorun alanlarında stajyer öğretmenlerin büyük oranda sorunlarının bulunmadığı, öğrenciler ile ilgili sorunlarda en fazla %38'lik bir oranda öğrenci başarısının değerlendirilmesinde, yöneticiler ile ilgili sorunlarda %34'lük oranını geçmediği hesaplanmıştır.

Büyükışık (1989), yapmış olduğu "İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Etkinliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri" ile ilgili araştırmasında; yönetici ve öğretmenlerin rehberlik etkinliklerinin gerçekleşme düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca Türk eğitim sisteminde yeniliklerin vurgulanmadığını, eğitim teknolojisinin kullanılması konusunda ilköğretim müfettişlerini yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Özdemir (1990), "Ortaöğretim Kurumlarında Denetim" adlı araştırmasında; bakanlık müfettişlerine göre ortaöğretim kurumlarında yapılan teftişte karşılaşılan aksaklıkların başında rehberlik hizmetlerinin yürütülmesi konusunun geldiği ortaya çıkmıştır. Yine bu araştırma sonucunda rehberlik ve soruşturmanın aynı kişide toplanması öğretmen -müfettiş ilişkilerini olumsuz yönde etkilemektedir sonucuna ulaşılmıştır.

Üte (1990), yapmış olduğu "Öğretmenlikte Adaylık Uygulaması ve Yöneticinin Rolü" adlı araştırmasında; aday öğretmenlerin adaylık dönemlerinden sonra, bağımsız görev yapabilecek yeterliliğe ulaşıp ulaşmadığını, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde hangi güçlüklerle karşılaşıldığını, aday öğretmenlerin, müdür ve rehber öğretmenlerin kendilerine karşı tutum ve davranışlarını nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre; adaylık eğitimi programının başarıyla uygulandığını, aday öğretmenlerin bağımsız görev yapma yeterliliğine sahip olduğunu, okul müdürleri ve rehber öğretmenlerin aday öğretmenlere karşı olumlu bir tutum ve davranış içinde bulunduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bu başarının, yoğun bir ders yükü, ön eğitimden geçmemiş ve aynı branştan rehber öğretmen bulma güçlüğü ve araç gereç yetersizliğine rağmen gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Araştırmacı adaylık eğitimi uygulanmasında aday öğretmen ve anahtar rol oynayan rehber öğretmenlerin sorulara verdiği yanıtlarda rehber-aday ilişkisine ayıracak zamanlarının olmadığının anlaşılması ve okul müdürlerinin uygun rehber bulma konusunda güçlük çektiğinin belirtilmesine rağmen rehberlik hizmetlerinin yeterli düzeyde yürütüldüğünün ortaya çıkmasını düşündürücü bir sonuç olarak değerlendirmiştir. Araştırmacı bu sonucu belirlenen davranışı ölçecek ölçütlerin yetersizliğinde görmektedir.

Cemaloğlu (1996), "İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rolünün Öğretmenleri Güdülemesi" adlı araştırmasında; müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik rolünün ilköğretim okullarında görevli sınıf ve branş öğretmenlerini güdülemesi arasındaki ilişkileri araştırmak amacıyla yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, ilköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik

davranışlarıyla öğretmenlerin iş doyumu arasında doğrudan bir ilişki olduğu, müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik rolünü yerine getirdikçe öğretmenlerin güveninin arttığı ve öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanma yetersizliğinin azaldığı görülmektedir.

Yıldırım (1997), yapmış olduğu, "Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar" adlı araştırmasında; aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları ortaya koymuş, bu öğretmenlerin adaylık eğitimi konusundaki görüşlerinde cinsiyet, görev yeri, mezun olunan bölüm ve adaylık süreleri gibi değişkenlere göre farklılığın olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, aday öğretmenler, uygulanan adaylık eğitimi programının amaçlarını, programın içeriğini, öğretim süreçlerini, ölçme ve değerlendirilmesini, eğitim programının düzenlenmesini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Solak (1999) yapmış olduğu "Öğretmenlerin Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelikte Öngörülen Uygulamalı Eğitimin Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında; aday öğretmenlere uygulanan uygulamalı eğitimin gerekliliği ve uygulama düzeyini ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılanlar uygulamalı eğitim sırasında yıllık, ünite ve günlük planların anlatılmasına ilişkin olarak hem gereklilik hem de uygulama boyutuna çok düzeyde katılmışlardır. Anket sorularına cevap verenler okulun bulunduğu çevrenin ve bu çevredeki kuruluşların eğitim faaliyetleri ve ders araçlarının gerçekleştirilmesi yönünden incelenmesi, inceleme gezilerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin konuların gerekliliğine çok düzeyde katılırken, uygulama düzeyine az boyutunda katılmışlardır.

Korkmaz (1999) yapmış olduğu "Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sorunları" adlı araştırmasında; göreve yeni başlayan sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum konusunda karşılaştığı sorunları ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, okul-çevre

ilişkilerinde köylerde ve kasabalarda görev yapan öğretmenlerin şehirlerde görev yapanlara oranla daha fazla sorun yaşadıkları, öğretmen sayısının üç ile beş arasında olduğu okullar sorunların en yoğun yaşandığı okullar olarak ortaya çıkmıştır.

Danyeri (2001), "İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Belirlenmesi" adlı araştırmasında; araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve müfettişlerin görüşleri arasında farklılık tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %87'si, yöneticilerin %72'si ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini "hiç" ile "kısmen" arasında gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştiremedikleri düşüncesine ulaşılmıştır.

Kocadağ (2001) yapmış olduğu "Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları" adlı araştırmasında; aday öğretmenlerin mevcut uygulama ile hizmet içinde yetiştirilmesinde karşılaşılan sorunları saptamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucuna göre aday öğretmen ve yöneticiler adaylardan kaynaklanan sorunlar boyutunda, adaylar hizmet içi eğitimin yalnız adaylığın kaldırılması için yapılan rutin bir eğitim programı olduğunu, adaylık eğitim programının daha çok mevzuat ve teorik bilgilerden oluşan konular içerdiğini, adayların eğitiminde üniversitelerden öğretim elemanı sağlanamadığını, adayların başarı değerlendirmesinde iç performans testlerinin kullanılmadığını birinci derecede sorun olarak gördükleri ortaya çıkmıştır.

Hamarat (2002), yapmış olduğu "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Aday Öğretmenleri İşbaşında Yetiştirmedeki Rolleri ve Yetiştirme Uygulamaları" adlı araştırmasında; okul yöneticilerinin aday öğretmenleri işbaşında yetiştirmesi konusundaki rollerini beş boyutta incelemiştir. Bu boyutlar; okul ve çevreye uyum, eğitim-öğretim işleri, personel hizmetleri, okul yönetimi ve mesleki konularda yetiştirme olarak belirlenmiştir. Okula ve çevreye uyum konusunda yetiştirme konusunda davranışı gerçekleştirme düzeyine ilişkin algıların yerleşim yeri ve alınan hizmet içi eğitim sayısına farklılaştığı tespit edilmiştir. Yine bu boyutta yer alan

uygulamalar ve davranışlar aday öğretmenlerin görüşlerine göre daha fazla gerçekleşmektedir. Erkek aday öğretmenler okul ve çevreye uyum, eğitim-öğretim işleri ve okul yönetimi boyutlarında yer alan davranışların yöneticiler tarafından kadın aday öğretmenlere göre daha fazla gerçekleştirildiğini düşünmektedirler. Araştırmanın öneri kısmında ise, okul yöneticilerinin aday öğretmenlerin yetiştirilmesi ile ilgili görevlerinin açık hale getirilmesi ve bunun teftişte değerlendirmeye alınması, okul yöneticilerinin kurumda yöneticiliğe başladıkları zaman öncelikle okul yönetimi, personel işleri, eğitim-öğretim işleri ve aday öğretmenlerin yetiştirilmesi konularında kurs düzenlemeleri, aday öğretmenlerin yeterli ve yetersiz olduğu konuları belirleyerek, yetersiz olduğu konularda okulda veya yakın çevrede bulunan okullardaki deneyimli ve alanında bilgili öğretmenlerin eğitim vermesi sağlamalıdır.

Özdoğan (2005), "İlköğretim Müfettişlerinin Gerçekleştirme Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" adlı araştırmasında; ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere göre, mevzuat, eğitim-öğretim, ders etkinlikleri ve sınıf yönetimi boyutlarındaki rehberlik etme görevlerini gerçekleştirme düzeyleri tüm boyutlarda az gerçekleştirilmektedir. Bu duruma göre ilköğretim müfettişleri rehberlik görevlerini yeteri derecede gerçekleştirememektedirler. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenler kıdemi fazla öğretmenlere göre rehberliğe daha fazla ihtiyaç duymaktadırlar.

Yukarıda verilen araştırma sonuçları göstermektedir ki aday öğretmenlere gerek müfettişler gerek okul yöneticileri gerekse diğer eğitim görevlilerinin verdikleri hizmet içi eğitimler yeterli değildir. Bu yetersizliği destekleyen pek çok araştırma yapılmıştır. İlköğretim müfettişlerinin aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde etkin rol alması gerekmektedir. Bu nedenle ilköğretim müfettişleri adaylık eğitimine katılmalı ve adaylık sürecini kontrol etmelidir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, modeli, evreni, örneklemi, verilerin toplanması, anketin geçerlilik ve güvenirlilik çalışmasının yapılması, verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler ve istatistikler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma; ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışma özelliği taşıdığı için betimsel modeldir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini; 2004- 2005 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa merkez ve Şanlıurfa iline bağlı, Akçakale, Birecik, Bozova, Ceylanpınar, Halfeti, Harran, Hilvan, Siverek, Suruç ve Viranşehir ilçeleri, Beldeleri ve köylerindeki, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırma evreni 422 aday öğretmenden oluşmaktadır. İl merkezi ve ilçelerde yapılan temel ve hazırlayıcı eğitim seminerlerine katılan 411 aday öğretmene ulaşıldığı için örneklem seçilmemiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri anketle elde edilmiştir. Aday öğretmenlere uygulanmak üzere anket formu geliştirilmiştir. Anket formu geliştirilirken öncelikle ilgili literatür taranmış, ölçek maddeleri hazırlanmış ve bu ölçek maddelerinden anket taslağı oluşturmak için uzman görüşleri alınmıştır. Hazırlanan anketin geçerlik ve güvenirlik

analizleri için ön uygulama yapılmış, elde edilen bilgiler doğrultusunda ankete son şekli verilmiştir.

Anket beşli dereceleme ölçeğine göre hazırlanmıştır. "İlköğretim Okullarındaki Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rolleri" adlı anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere ait üç soru yer almaktadır. Anketin 2. bölümünde "Okul ve Çevre İlişkileri" boyutunda sekiz madde, "Eğitim-Öğretim Faaliyetleri" boyutunda on üç madde, "Okul Yönetimi" boyutunda on madde, "Mesleki Gelişim" boyutunda sekiz madde olmak üzere toplam otuz dokuz maddeden oluşmaktadır.

Anketin boyutları ve madde numaraları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Anketin Boyutları ve Madde Numaraları

Boyut No	Boyut Adı	Madde No
I	Okul-Çevre İlişkileri Konusunda Yetiştirme	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
II	Eğitim-Öğretim Faaliyetleri Konusunda Yetiştirme	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13
III	Okul Yönetimi Konusunda Yetiştirme	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
IV	Mesleki Gelişim Konusunda Yetiştirme	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8

Alan uzmanlarının, ilköğretim müfettişlerinin, asil ve aday öğretmenlerin görüşleri de alınarak anket taslağı formuna son şekli verilmiştir. Hazırlanan bu taslağın uygulama düzeyine getirilebilmesi için ön uygulama çalışma evreni olan Şanlıurfa'daki aday öğretmenlerden 62 sine dağıtılmış, toplam 57 adet anket geri dönmüştür.

"İlköğretim Okullarındaki Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Rolleri" ölçeğinde yer alan alt boyutlarda yer alan maddelerin betimsel verileri, madde-toplam korelasyonları ve iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa değerleri aşağıda gösterilmiştir.

Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmaları

Bu kısımda geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin analiz çalışmaları yapılmış sonuçlar boyut boyut açıklanmıştır.

Güvenirlik Analizi Sonuçları

Okul ve Çevre İlişkileri

		$\overline{X}$	S	Madde r
1.	M1	3.60	1.13	.80
2.	M2	3.30	1.35	.76
3.	M3	3.11	1.26	.80
4.	M4	3.26	1.41	.75
5.	M5	3.35	1.33	.70
6.	M6	3.91	1.07	.80
7.	M7	3.19	1.27	.75
8.	M8	2.72	1.32	.66

Alpha = .93

Araştırmada kullanılan ölçeğin birinci boyutu, okul ve çevre ilişkileri ile ilgilidir. Bu boyutta yer alan 8 maddenin madde toplam korelasyonları .66 ile .80 arasında değişmiştir. Boyutun iç tutarlık katsayısı ise .93 olarak hesaplanmıştır.

Eğitim-Öğretim Faaliyetleri

		$\overline{X}$	S	Madde r
1.	M1	3.60	1.15	.79
2.	M2	3.70	1.07	.75
3.	M3	3.70	1.16	.78
4.	M4	3.44	1.26	.73
5.	M5	3.51	1.03	.77
6.	M6	3.71	1.10	.77
7.	M7	3.55	1.22	.81
8.	M8	3.30	1.17	.72
9.	M9	3.53	1.09	.78
10.	M10	3.16	1.21	.86
11.	M11	3.52	1.24	.80
12.	M12	3.55	1.19	.76
13.	M13	3.21	1.23	.83

Alpha = .96

İlköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeylerini ölçmeye yönelik ikinci boyutta 13 madde yer almış; bu boyutun madde toplam korelasyonları .72 ile .86 arasında değişmiş ve iç tutarlık katsayısı .96 olarak hesaplanmıştır.

Okul Yönetimi

		$\overline{X}$	S	Madde r
1.	**M1**	**2.79**	**1.29**	**.80**
2.	**M2**	**2.84**	**1.24**	**.78**
3.	**M3**	**2.81**	**1.29**	**.83**
4.	**M4**	**3.18**	**1.28**	**.80**
5.	**M5**	**3.86**	**.91**	**.66**
6.	**M6**	**3.26**	**1.26**	**.77**
7.	**M7**	**3.37**	**1.13**	**.83**
8.	**M8**	**3.32**	**1.20**	**.76**
9.	**M9**	**3.12**	**1.28**	**.80**
10.	**M10**	**3.25**	**1.30**	**.82**

Alpha = .95

Araştırmada kullanılan ölçeğin üçüncü boyutu, okul yönetimi ile ilgilidir. Bu boyutta yer alan 10 maddenin madde toplam korelasyonları .66 ile .83 arasında değişmiştir. Boyutun iç tutarlık katsayısı ise .95 olarak hesaplanmıştır.

Mesleki Gelişim

		$\overline{X}$	S	Madde r
1.	**M1**	**3.41**	**1.14**	**.80**
2.	**M2**	**3.34**	**1.08**	**.79**
3.	**M3**	**3.12**	**1.25**	**.74**
4.	**M4**	**3.59**	**1.11**	**.70**
5.	**M5**	**3.36**	**1.13**	**.82**
6.	**M6**	**3.50**	**1.22**	**.84**
7.	**M7**	**3.14**	**1.23**	**.83**
8.	**M8**	**3.50**	**1.32**	**.68**

Alpha = .94

Araştırmada kullanılan ölçeğin dördüncü boyutu, mesleki gelişim ile ilgilidir. Bu boyutta yer alan 8 maddenin madde toplam korelasyonları .68 ile .84 arasında değişmiş ve iç tutarlık katsayısı .94 olarak hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Şanlıurfa ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okullarında 2004–2005 eğitim-öğretim yılında aday öğretmen olarak görev yapan öğretmenlerden anket aracılığı ile toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

Bu kapsamda ilk olarak aday öğretmenlerin bireysel değişkenlerine göre dağılımları aşağıda açıklanmıştır.

KİŞİSEL BİLGİLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin cinsiyet, branş ve görev yapılan yerleşim yerine göre durumlarına ilişkin dağılımları tablolaştırılarak sunulmuştur.

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre dağılımı Tablo 3'de gösterilmektedir.

Tablo 3: Aday Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	171	41.6
Erkek	240	58.4
Toplam	411	100.0

Tablo 3'de yer alan bulgulara göre araştırmaya katılan 411 aday öğretmenden 240'ının (%58.4) erkek, 171'inin (%41.6) bayan öğretmen olduğu görülmüştür. Bu bulgu, çalışma evreninde aday öğretmenlerin çoğunluğunu

erkeklerin oluşturduğunu göstermektedir. Bu sonucun nedenleri arasında bölgenin çalışma koşullarının ağırlığı ve olumsuz çevre koşulları sayılabilir.

Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin branş değişkenine göre dağılımı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Aday Öğretmenlerin Branş Değişkenine Göre Dağılımı

Branş	n	%
1. Sınıf Öğretmeni	250	60.8
2. Branş Öğretmeni	161	39.2
Toplam	411	100.0

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan aday öğretmenlerin branş durumlarına göre dağılımları incelendiğinde; 411 aday öğretmenden 250'si (%60.8) sınıf öğretmeni ve 161'inin (%39.2) ise branş öğretmeni olduğu görülmektedir. Branş öğretmeni sayısının sınıf öğretmeni sayısına göre daha az olması, köylerde bulunan okullarda ilköğretim ikinci kademenin olmaması veya ikinci kademenin taşımalı eğitim kapsamında olması, ayrıca ilk beş sınıflı ilköğretim kurum sayısının daha fazla olması ile açıklanabilir.

Öğretmenlerin Yerleşim Yerine Göre Dağılımları

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yerleşim yeri değişkenine göre dağılımı, Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Aday Öğretmenlerin Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Dağılımı

Yerleşim Yeri	N	%
1. İl	139	33.8
2. İlçe	146	35.5
3. Belde	16	3.9
4. Köy	110	26.8
Toplam	411	100.0

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin yerleşim yerine göre dağılımlarını gösteren Tablo 5 incelendiğinde; 411 aday öğretmenin 139'unun (%33.8) ilde, 146'sının (%35.5) ilçede, 16'sının (%3.9) beldede ve 110'unun (%26.8) köyde görev yaptığı görülmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerine ilişkin aday öğretmenlerin algıları; okul ve çevre ilişkileri, eğitim-öğretim faaliyetleri, okul yönetimi ve mesleki gelişim olmak üzere dört boyutta ele alınmış, her boyuta ait bulgular ve yorumlar sırayla açıklanmıştır.

OKUL VE ÇEVRE İLİŞKİLERİ BOYUTUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu boyutta aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkisi boyutuna ilişkin rollerinde yer alan maddelerin betimsel verileri ve önem sırası ile cinsiyet, branş ve görev yerleri değişkenlerine göre ulaşılan bulgular ve yorumlar açıklanmıştır.

Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Okul–Çevre İlişkisi Boyutuna İlişkin Rollerinde Yer Alan Maddelerin Betimsel Verileri ve Önem Sırası:

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolleri adlı anketin okul–çevre ilişkisi boyutunda yer alan maddelerin betimsel verileri ve önem

sırası Tablo 6'da verilmiştir. Tabloya göre; aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin okul–çevre ilişkisi boyutuna göre müfettişlerin en fazla, ($\overline{X}$=3.84) "okula daha yararlı olabilmem için önerilerde bulunur" (M6) ifadesine katıldıkları, bunu ($\overline{X}$=3.38) "okulun önemli ve değerli bir üyesi olduğumu hissetmemi sağlar" (M4) ifadesi ile ($\overline{X}$=3.28) "okula ve mesleğe uyum sağlamama yardım eder" (M1) ifadelerinin izlediği görülmektedir.

Tablo 6: Okul ve Çevre İlişkisi Boyutunun Betimsel Verileri ve Önem Sırası

Maddeler	$\overline{X}$	S	Önem Sırası
M1. Okula ve mesleğe uyum sağlamama yardım eder.	3.28	1.17	3
M2. Okulun vizyonunu ve misyonunu öğrenmeme yardımcı olur.	3.25	1.15	6
M3. Okulun değerlerini öğrenmeme ve benimsememe yardımcı olur.	3.16	1.24	7
M4. Okulun önemli ve değerli bir üyesi olduğumu hissetmemi sağlar.	3.38	1.25	2
M5. Okulda meslektaşlarla uyum içinde çalışmam konusunda önerilerde bulunur.	3.26	1.22	5
M6. Okula daha yararlı olabilmem için önerilerde bulunur.	3.84	1.08	1
M7. Okul-aile ilişkileri hakkında bilgi verir.	3.27	1.23	4
M8. Çevre ile iyi ilişkiler kurmamda yardımcı olur.	3.13	1.24	8

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin en düşük düzeyde katıldıkları ifadelerin ise ($\overline{X}$=3.13) "çevre ile iyi ilişkiler kurmamda yardımcı olur" (M8), ($\overline{X}$=3.16) "okulun değerlerini öğrenmeme ve benimsememe yardımcı olur" (M3) ve ($\overline{X}$=3.25) "okulun vizyonunu ve misyonunu öğrenmeme yardımcı olur" (M2) olduğu görülmektedir.

Buna göre, araştırmaya katılan aday öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkisi boyutuna ilişkin olarak, okula daha yararlı olabilmeleri için öğretmenlere önerilerde bulunma, öğretmenlerin okulun önemli ve değerli bir üyesi

olduğunu hissettirme ve öğretmenlerin okula ve mesleğe uyum sağlaması için yardım etme konularında başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu boyutta, ilköğretim müfettişlerinin aday öğretmenlerin çevre ile iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olma, okulun değerlerini öğrenmesini ve benimsemesine yardımcı olma ve okulun vizyonunu ve misyonunu öğrenmelerine yardımcı olma konularında daha az başarılı bulunduğu görülmektedir. Önemsiz bulunan ifadeler daha çok uygulama sürecinde anlaşılabilecek durumlar olduğundan aday öğretmenlerin algılamaları zayıf olduğu söylenebilir.

Bu bulguları destekleyen birçok araştırma vardır. Karagözoğlu (1972), Seçkin (1978) ve Aydın'ın (1984), yaptıkları çalışmalarda ilköğretim müfettişlerinin aday öğretmenlerin çevreyle iyi ilişkiler kurma konusunda yetiştirilmelerine ilişkin rollerini yerine getiremediklerini belirtmektedirler.

Aday öğretmenlerin okul ve çevre ilişkileri boyutuna ilişkin algılarının cinsiyete göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Okul ve Çevre İlişkilerine İlişkin Algıların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	T	p
1. Bayan	171	3.28	.97	.666	.506
2. Erkek	240	3.35	.98		

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkileri boyutundaki rehberliğine yönelik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(409)}$=.666, p>0.05]. Bayan öğretmenlerin okul ve çevre ilişkileri boyutundaki rehberliğe ilişkin algı puanlarının ortalaması 3.28 olurken, bu değer erkek öğretmenlerde 3.35 olmuştur. Aradaki sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu yönüyle kadın ve erkek öğretmenlerin müfettişler hakkındaki görüşlerinin aynı olduğu söylenebilir.

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin okul-çevre ilişkisi boyutuna ilişkin aday öğretmenlerin algılarının branşa göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 8'de gösterilmiştir

Tablo 8. Okul ve Çevre İlişkilerine İlişkin Algıların Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Branş	N	$\overline{X}$	S	T	p
1. Sınıf Öğretmeni	250	3.20	1.01	3.047	.002
2. Branş Öğretmeni	161	3.50	.90		

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkileri boyutundaki rehberliğine yönelik algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(409)}$=3.047, $p<0.05$]. Sınıf öğretmenlerinin okul ve çevre ilişkileri boyutundaki rehberliğe ilişkin algı puanlarının ortalaması 3.20 olurken, bu değer branş öğretmenlerinde 3.50 olmuştur. Buna göre, branş öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkileri boyutunda sağladığı rehberliğe yönelik algılarının, sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu söylenebilir. Okul ve çevre ilişkileri boyutunda algılanan rehberliğin görev yerine göre betimsel verileri Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Görev Yerine Göre Betimsel Veriler

Görev Yeri	n	$\overline{X}$	S
1. İl	139	3.27	1.14
2. İlçe	146	3.34	.93
3. Belde	16	3.16	.93
4. Köy	110	3.38	.81
Toplam	411	3.32	.98

Tablo 9'a göre, okul ve çevre ilişkileri boyutunda algılanan rehberlik görevi yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemesine karşın, bu boyutta en olumlu algı

köyde görevli öğretmenlerdedir ($\overline{X}$=3.38). Bununla birlikte, beldelerde görevli öğretmenlerin okul ve çevre ilişkileri boyutundaki algı puanlarının ortalaması ise, diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür ($\overline{X}$=3.16). Buna göre, köyde görev yapan aday öğretmenlerin okul ve çevre ilişkilerine yönelik algılarının daha olumlu olması, köylerdeki öğretmenlerin çoğunlukla tek veya iki öğretmenli okullarda görev yapıyor olması, merkezlere ulaşımlarının zor olması, okul çevresinden sosyal desteğin alınamaması bu desteğin her ay okula aday öğretmene rehberlik yapmak için gelen müfettişten sağlaması bu alanda olumlu görüşün çıkmasında etken olarak sayılabilir.

Tablo 10. Okul ve Çevre İlişkilerine İlişkin Algıların Görev Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Gruplar Arası	1.235	3	.412	.429	.732
Gruplar İçi	390.596	407	.960		
Toplam	391.831	410			

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkileri boyutundaki rehberliklerine ilişkin algıları, görev yaptıkları yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-407)}$=.429, p>0.05].

EĞİTİM-ÖĞRETİM FAALİYETLERİ BOYUTUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu boyutta aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin eğitim–öğretim faaliyetleri boyutuna ilişkin rollerinde yer alan maddelerin betimsel verileri ve önem sırası, branş ve cinsiyete göre t-testi sonuçları ile aday öğretmenlerin görev yerlerine göre tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular ve yorumlar açıklanmıştır.

Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim–Öğretim Faaliyetleri Boyutuna İlişkin Rollerinde Yer Alan Maddelerin Betimsel Verileri ve Önem Sırası:

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin eğitim–öğretim faaliyetleri boyutuna ilişkin rollerinde yer alan maddelerin betimsel verileri ve önem sırası Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11: Eğitim–Öğretim Faaliyetleri Boyutunun Betimsel Verileri ve Önem Sırası

Maddeler	$\overline{X}$	S	Önem Sırası
M1. Planların ders programına uygun olarak hazırlanmasında rehberlik eder.	3.71	1.07	1
M2. Hazırlanan planların çevre şartlarına göre uyarlanıp uygulanması konusunda rehberlik eder.	3.61	1.03	2
M3. Öğrenme-öğretme ortamını düzenlememe rehberlik eder.	3.42	1.06	6
M4. Konuya ve seviyeye uygun ders materyali, araç-gereç bulundurma ve kullanmam konusunda yardımcı olur.	3.47	1.13	4
M5. Uygun öğretim yöntemi seçmem konusunda rehberlik eder.	3.49	1.11	3
M6. Dersin işlenişi, soru sorma ve öğrenci motivasyonunu canlı tutma konularında önerilerde bulunur.	3.43	1.16	5
M7. Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları konusunda önerilerde bulunur.	3.47	1.17	4
M8. Sınıflarda ilgi ve seviye grupları oluşturmam konusunda rehberlik eder.	3.41	1.17	7
M9. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun örneklerin seçilmesinde ve işlenmesinde rehberlik eder.	3.35	1.15	8
M10. Öğrencilerin kişisel yeteneklerini ortaya çıkarma konusunda rehberlik eder.	3.09	1.19	11
M11. Ölçme ve değerlendirme teknikleri ve bunların kullanımı konusunda rehberlik eder.	3.18	1.19	10
M12. Sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi konusunda rehberlik eder.	3.18	1.25	10
M13. Özel eğitime muhtaç (ağır öğrenen, üstün zekalı, yetenekli, özürlü) öğrencileri tanıma konusunda rehberlik eder.	3.19	1.27	9

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin eğitim-öğretim faaliyetleri boyutunda aday öğretmenlerin en fazla, ($\overline{X}$=3.71) "planların ders programına uygun olarak hazırlanmasında rehberlik eder" (M1) ifadesine katıldıkları, bunu ($\overline{X}$=3.61) "hazırlanan planların çevre şartlarına göre uyarlanıp uygulanması konusunda rehberlik eder" (M2) ifadesi ile ($\overline{X}$=3.49) ortalama ile "uygun öğretim yöntemi seçmem konusunda rehberlik eder" (M5) ifadesi izlemektedir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenler ilköğretim müfettişlerini, ($\overline{X}$=3.09) "öğrencilerin kişisel yeteneklerini ortaya çıkarma konusunda rehberlik eder" (M10) ifadesi ile ($\overline{X}$=3.18) "ölçme ve değerlendirme teknikleri ve bunların kullanımı konusunda rehberlik eder" (M11), ($\overline{X}$=3.18) "sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi konusunda rehberlik eder" (M12) ifadelerinde düşük düzeyde başarılı bulmuşlardır.

Araştırmaya katılan aday öğretmenler eğitim–öğretim faaliyetleri boyutunda ilköğretim müfettişlerini, planların ders programına uygun olarak hazırlanmasında rehberlik etmesi, hazırlanan planların çevre şartlarına göre uyarlanıp uygulanması konusunda rehberlik etmesi ve uygun öğretim yöntemi seçmem konusunda rehberlik etmesi konularında daha başarılı bulmuşlardır. Solak'ın (1999) araştırması da bu bulguyu destekler niteliktedir. Aday öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini öğrencilerin kişisel yeteneklerini ortaya çıkarma konusunda rehberlik etmesi, ölçme ve değerlendirme teknikleri ve bunların kullanımı konusunda rehberlik etmesi, sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi konusunda rehberlik etmesi konularında daha az başarılı bulmuşlardır. Bu durum ilköğretim müfettişlerinin gerek sayısal olarak azlığı gerekse görev alanlarının çok olması ve sınıf ziyaretlerinde genel rehberlik ve denetim yapıldığında öğrencilerin kişisel yeteneklerini ortaya çıkaracak kadar yeteri zaman olmamasına bağlanabilir. Üte (1990), yapmış olduğu araştırmada rehber-aday ilişkisinde yeterince zaman bulma konusunda güçlükler yaşandığını belirtmiştir. Bu sonucun araştırma bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinden eğitim-öğretim faaliyetleri boyutuna yönelik algılarının cinsiyete göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12. Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Algıların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	t	P
1. Kadın	171	3.41	.85	.414	.679
2. Erkek	240	3.37	.96		

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik boyutlarından eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik algılarında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(409)}$=.414, p>.05]. İlköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim boyutundaki rehberliğine ilişkin bayan aday öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması 3.41 olurken, bu değer erkek aday öğretmenlerde 3.37 olmuştur. Aradaki bu sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 13. Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Algıların Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Branş	N	$\overline{X}$	S	t	p
1. Sınıf Öğretmeni	250	3.27	.92	3.244	.001
2. Branş Öğretmeni	161	3.57	.87		

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri boyutundaki rehberliğine yönelik algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(409)}$=3.244, p<0.05]. Sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri boyutundaki rehberliğe ilişkin algı puanlarının ortalaması 3.27 olurken, bu değer branş öğretmenlerinde 3.57 olmuştur. Buna göre, branş öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri ilişkileri

boyutunda sağladığı rehberliğe yönelik algılarının, sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenleri tek sınıfa girdiği için sınıfındaki öğrencilerle ilgili eğitim-öğretim etkinliklerine ait faaliyetleri yakından izleyebilmekte ve değerlendirebilmektedir. Sınıf öğretmenleri kendilerine özgü standart bir yaklaşım geliştirebilirler. Branş öğretmenleri ise çok sayıda farklı sınıflarda ders verdikleri için eğitim ve öğretim faaliyetleri konusunda sınıf öğretmenleri kadar etkili olamadıkları söylenebilir. Bu nedenlerden dolayı branş öğretmenlerinin müfettişlerden beklentileri daha olumlu olabilir.

Sınıf ve branş öğretmenlerinin bu konudaki farklı algılamaları, mezun oldukları bölümlerde öğretmenlik formasyon derslerine verilen önemden kaynaklanmış olabilir. Sınıf öğretmenliği mezunları öğretmenlik formasyon ağırlıklı olarak yetiştirilmektedir. Branş öğretmeni yetiştiren alanlarda ise daha çok kendi alan dersleri ön plana çıkmakta, öğretmenlik formasyon dersleri alan derslerine göre daha az önemsendiği söylenebilir. Ancak branş öğretmeni uygulama sürecinde öğretmenlik formasyonunun önemini kavramakta bu konu ile müfettişlerce yapılan rehberliği daha anlamlı gelmektedir.

Tablo 14. Görev Yerine Göre Betimsel Veriler

Görev Yeri	n	$\overline{X}$	S
1. İl	139	3.34	1.11
2. İlçe	146	3.43	.82
3. Belde	16	3.22	.61
4. Köy	110	3.41	.80
Toplam	411	3.39	.91

Tablo 14'ün sonuçlarına göre, eğitim-öğretim faaliyetleri boyutunda algılanan rehberlik görev yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemesine karşın, bu boyutta en olumlu algı ilçede görevli öğretmenlerdedir ($\overline{X}$=3.43). Bununla birlikte, beldelerde görevli öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetleri boyutundaki algı puanlarının ortalaması ise, diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür ($\overline{X}$=3.22).

Eğitim-öğretim faaliyetleri boyutunda algılanan rehberliğin görev yerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Eğitim-Öğretim Faaliyetlerine İlişkin Algıların Görev Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	1.142	3	.381	.453	.715
Gruplar İçi	341.855	407	.840		
Toplam	342.997	410			

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri boyutundaki rehberliklerine ilişkin algıları, görev yaptıkları yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [$F_{(3-407)}$=.453, p>0.05]. Buna göre, aday öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik algıladıkları rehberlik, görevli oldukları yerleşim yerlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır.

Sarı'nın (1987), yapmış olduğu "Çorum İli İlkokul Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinden Rehberlik Konusunda Beklentileri" adlı araştırmasında, yapılması gereken rehberliğin yeterliliği konusunda köy ve şehirde görev yapan okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri arasındaki farklılıkları belirlemiştir. Araştırma sonucunda ise hem şehirde hem de köyde çalışan öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerine göre ilköğretim müfettişlerinin rehberlik konusunda yeterli olmadıkları görüşü ortaya çıkmıştır. Oysa bu araştırmada köyde görev yapan aday öğretmenler diğer yerleşim yerlerinde görev yapan aday öğretmenlere göre müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerini daha olumlu bulmuşlardır.

OKUL YÖNETİMİ BOYUTUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu boyutta aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin okul yönetimi boyutuna ilişkin rollerinde yer alan maddelerin betimsel verileri ve

önem sırası, branş ve cinsiyete göre t-testi sonuçları ile aday öğretmenlerin görev yerlerine göre tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular ve yorumlar açıklanmıştır.

Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Okul Yönetimi Boyutuna İlişkin Rollerinde Yer Alan Maddelerin Betimsel Verileri ve Önem Sırası:

İlköğretim müfettişlerinin, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde okul yönetimi boyutuna ilişkin rollerinde yer alan maddelerin betimsel verileri ve önem sırası Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Okul Yönetimi Boyutunun Betimsel Verileri ve Önem Sırası

Maddeler	$\overline{X}$	S	Önem Sırası
M1. Özlük haklarım hakkında bilgiler verir.	3.27	1.44	7
M2. Disiplin, idari ve adli soruşturmalar konusunda bilgi verir.	3.33	1.42	6
M3. Sicil notu hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunur.	3.23	1.41	8
M4. Teftiş hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunur.	3.38	1.28	5
M5. Okuttuğum sınıf ve/veya derslerle ilgili defter, dosya ve kayıtları tutmam konusunda bilgi verir.	3.82	1.08	1
M6. Mevzuattaki gelişme ve değişmeler konusunda haberdar eder.	3.50	1.27	3
M7. Öğretmenler, zümre öğretmenler ve şube öğretmenler kurulu toplantılarının yapılışı ve süreci hakkında açıklamalar yapar.	3.46	1.20	4
M8. Öğrenci kayıt, nakil, devam-devamsızlık, sınıf geçme, vb. işlerin nasıl yapıldığına ilişkin bilgiler verir.	3.27	1.31	7
M9. Ders dağıtım ve nöbet tutulması hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunur.	3.21	1.32	9
M10. Adaylık işlemlerinin yürütülmesi hakkında bilgi verir.	3.57	1.28	2

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin okul yönetimi boyutunda en fazla ($\overline{X}$=3.82) "Okuttuğum sınıf ve/veya derslerle ilgili defter, dosya ve kayıtları tutmam konusunda bilgi verir." (M5) ifadesine, ikinci olarak ($\overline{X}$=3.57) 'Adaylık

işlemlerinin yürütülmesi hakkında bilgi verir' (M10) ifadesi ile üçüncü olarak ($\overline{X}$=3.50) 'Mevzuattaki değişme ve gelişmeler konusunda haberdar eder' (M6) ifadesine katıldıkları görülmektedir.

Öte yandan aday öğretmenler ilköğretim müfettişlerinin rollerinde en az katıldıkları İfadeler ise ($\overline{X}$=3.21) 'Ders dağıtım ve nöbet tutulması hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunur' (M9), ($\overline{X}$=3.23) 'Sicil notu hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunur' (M3), ($\overline{X}$=3.27) 'Özlük haklarım hakkında bilgiler verir' (M1) olduğu dikkat çekmektedir.

Buna göre aday öğretmenler ilköğretim müfettişlerini okul yönetimi boyutundaki rehberlik rollerinde okutulan sınıf ve/veya derslerle ilgili defter, dosya ve kayıtları tutma konusunda bilgi verme, adaylık işlemlerinin yürütülmesi hakkında bilgi verme, mevzuattaki değişme ve gelişmeler konusunda haberdar etme konularında başarılı bulmuşlar. Fakat ders dağıtım ve nöbet tutulması hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunma, sicil notu hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunma ve özlük hakları hakkında bilgiler verme konularında daha az başarılı bulmuşlardır. Ancak diğer betimsel verilerde olduğu gibi aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerini başarılı ve daha az başarılı buldukları maddelerin aritmetik ortalamalarının birbirine çok yakın olduğu dikkat çekmektedir.

Adaylık eğitimi daha çok mevzuat ağırlıklı içeriklidir. Olumlu algılanan ifadelerin mevzuatla ilgili olduğu, az algılanan ifadelerin ise okul yönetimi uygulama süreci ile ilgili olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinden okul yönetimi boyutuna yönelik algılarının cinsiyete göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Okul Yönetimi Boyutuna İlişkin Algıların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	t	p
1. Kadın	171	3.40	1.07	.009	.992
2. Erkek	240	3.40	1.06		

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik boyutlarından okul yönetimine yönelik algılarında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur [$t_{(409)}$=.009, p>0.05]. Yıldırım'ın (1997) araştırmasında da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu sonuçta yapılan araştırmayı destekler niteliktedir.

İlköğretim müfettişlerinin okul yönetimi boyutundaki rehberliğine ilişkin bayan ve erkek aday öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması 3.40 olmuştur. Buna göre, bayan ve erkek aday öğretmenlerin okul yönetimi boyutuna ilişkin olarak algıladıkları rehberlik düzeyi, cinsiyete göre farklı değildir.

Tablo 18. Okul Yönetimi Boyutuna İlişkin Algıların Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Branş	n	$\overline{X}$	S	t	P
1. Sınıf Öğretmeni	250	3.25	1.04	3.584	.000
2. Branş Öğretmeni	161	3.63	1.06		

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin okul yönetimi boyutundaki rehberliğine yönelik algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$t_{(409)}$=3.584, p<0.05]. Sınıf öğretmenlerinin okul yönetimi boyutunda rehberliğe ilişkin algı puanlarının ortalaması 3.25 olurken, bu branş öğretmenlerinde 3.63 olmuştur. Buna göre, branş öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin okul yönetimi boyutunda sağladığı rehberliğe yönelik algılarının, sınıf

öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum da branş öğretmenlerinin alan ağırlıklı yetiştirilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 19. Görev Yerine Göre Betimsel Veriler

Görev Yeri	n	$\overline{X}$	S
1. İl	139	3.27	1.24
2. İlçe	146	3.48	.97
3. Belde	16	2.81	1.06
4. Köy	110	3.56	.89
Toplam	411	3.40	1.06

Tablo 19'un sonuçlarına göre, bu boyutta en olumlu algı köyde görevli öğretmenlerdedir ($\overline{X}$=3.56). Bununla birlikte, beldelerde görevli öğretmenlerin okul ve çevre ilişkileri boyutundaki algı puanlarının ortalaması ise, diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür ($\overline{X}$=2.81). Köydeki öğretmenlerin olumlu görüşünün sebebi, köyde yararlanabileceği en önemli bilgi kaynağının müfettiş olduğu söylenebilir.

Okul yönetimi boyutuna ilişkin algıların görev yerine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20. Okul Yönetimi Boyutuna İlişkin Algıların Görev Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark (Tukey)
Gruplar Arası	11.907	3	3.969	3.567	.014	3-4
Gruplar İçi	452.890	407	1.113			
Toplam	464.796	410				

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin okul yönetimi boyutundaki rehberliklerine ilişkin algılarının, görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılaştığı görülmektedir. [$F_{(3-407)}$=3.567, $p<0.05$]. Buna göre, köyde görev yapan aday öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algıladıkları rehberliğin, beldede görev yapan aday öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

MESLEKİ GELİŞİM BOYUTUNA İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu boyutta aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin mesleki gelişim boyutuna ilişkin rollerinde yer alan maddelerin betimsel verileri ve önem sırası, branş ve cinsiyete göre t-testi sonuçları ile aday öğretmenlerin görev yerlerine göre tek yönlü varyans analizine ilişkin bulgular ve yorumlar açıklanmıştır.

Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Rollerinde Yer Alan Maddelerin Betimsel Verileri ve Önem Sırası:

İlköğretim müfettişlerinin, aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde mesleki gelişim boyutuna ilişkin rollerinde yer alan maddelerin betimsel verileri ve önem sırası Tablo 21'de verilmiştir.

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin mesleki gelişim boyutunda, aday öğretmenler en fazla ($\overline{X}$=3.52) "Mesleki sorumluluklarımı yerine getirmeme yardımcı olur." (M6) maddesine katıldıkları; bu maddeyi ($\overline{X}$=3.38) 'Kendimi yetiştirmem konusunda rehberlik eder' (M1) maddesi ile ($\overline{X}$=3.37) 'Eksik yönlerimi belirlemem ve bunları geliştirmem konusunda rehberlik eder' (M4) maddesinin takip ettiği görülmektedir. Bununla birlikte aday öğretmenler daha az olarak ($\overline{X}$=2.91) 'Yeteneklerimin farkına varmamı ve bu yeteneklerimi geliştirmemi sağlar' (M3) maddesi ile ($\overline{X}$=3.16) 'Geleceğe ilişkin somut hedefler ve kişisel bir vizyon oluşturmama yardım eder' (M7), ($\overline{X}$=3.29) 'Mesleki başarımı ve etkinliğimi

artırmaya yönelik çaba gösterir' (M5) maddelerine katılmaktadır. Aday öğretmenlerin daha az katıldıkları ifadelerin kendi kişisel durumları ile ilişkili olduğu için az olumlu buldukları söylenebilir.

Tablo 21. Meslekî Gelişim Boyutunun Betimsel Verileri ve Önem Sırası

Maddeler	$\overline{X}$	S	Önem Sırası
M1. Kendimi yetiştirmem konusunda rehberlik eder.	3.38	1.28	2
M2. Mesleğim ile ilgili süreli yayınları, kitap ve materyalleri takip etmem konusunda önerilerde bulunur.	3.30	1.26	5
M3. Yeteneklerimin farkına varmamı ve bu yeteneklerimi geliştirmemi sağlar.	2.91	1.27	8
M4. Eksik yönlerimi belirlemem ve bunları geliştirmem konusunda rehberlik eder.	3.37	1.28	3
M5. Mesleki başarımı ve etkinliğimi artırmaya yönelik çaba gösterir.	3.29	1.26	6
M6. Mesleki sorumluluklarımı yerine getirmeme yardımcı olur.	3.52	1.16	1
M7. Geleceğe ilişkin somut hedefler ve kişisel bir vizyon Oluşturmama yardım eder.	3.16	1.32	7
M8. İstekli ve üretken olmam konusunda beni cesaretlendirir.	3.35	1.33	4

Buna göre ilköğretim müfettişleri aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olma konusunda başarılı bulurken, aday öğretmenlerin yeteneklerini fark etme ve geliştirme konularında daha az başarılı bulunması dikkat çekmektedir.

Cemaloğlu'nun (1996), yapmış olduğu "İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rolünün Öğretmenleri Güdülemesi" adlı araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu boyuta ilişkin elde eden bulguları destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinden mesleki gelişim boyutuna yönelik algılarının cinsiyete göre farklılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22. Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Algıların Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	$\overline{X}$	S	t	p
1. Kadın	171	3.30	1.08	.284	.777
2. Erkek	240	3.27	1.10		

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik boyutlarından mesleki gelişime yönelik algılarında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur [t(409)=.284, p>0.05]. İlköğretim mesleki gelişim boyutundaki rehberliğine ilişkin bayan aday öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması 3.30 olurken, bu değer erkek aday öğretmenlerde 3.27 olmuştur. Aradaki bu sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 23. Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Algıların Branşa Göre t-Testi Sonuçları

Branş	n	$\overline{X}$	S	t	p
1. Sınıf Öğretmeni	250	3.15	1.10	3.161	.002
2. Branş Öğretmeni	161	3.49	1.04		

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki gelişim boyutundaki rehberliğine yönelik algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [t(409)=3.161, p<0.05]. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim boyutundaki rehberliğe ilişkin algı puanlarının ortalaması 3.15 olurken, bu değer branş öğretmenlerinde 3.49 olmuştur. Buna göre, branş öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin mesleki gelişim boyutunda sağladığı rehberliğe yönelik algılarının, sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu söylenebilir. Mesleki gelişim boyutunda algılanan rehberliğin görev yerine göre betimsel verileri Tablo 24'de verilmiştir.

Tablo 24. Görev Yerine Göre Betimsel Veriler

Görev Yeri	N	$\overline{X}$	S
1. İl	139	3.18	1.26
2. İlçe	146	3.34	1.06
3. Belde	16	3.06	1.02
4. Köy	110	3.37	.87
Toplam	411	3.29	1.09

Tablo 24'ün sonuçlarına göre, mesleki gelişim boyutunda algılanan rehberlik görev yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemesine karşın, bu boyutta en olumlu algı köyde görevli öğretmenlerdedir ($\overline{X}$=3.37). Bununla birlikte, beldelerde görevli öğretmenlerin mesleki gelişim boyutundaki algı puanlarının ortalaması ise, diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür ($\overline{X}$=3.06). Mesleki gelişim boyutuna ilişkin algıların görev yerine göre tek yönlü varyans analizi (anova) sonuçları Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25. Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Algıların Görev Yerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası	3.504	3	1.168	.985	.400
Gruplar İçi	482.578	407	1.186		
Toplam	486.082	410			

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki gelişim boyutundaki rehberliklerine ilişkin algıları, görev yaptıkları yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [F(3-407)=.985, p>0.05]. Buna göre, aday öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları rehberlik, görevli oldukları yerleşim yerlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır.

Araştırma sonuçlarına göre, aday öğretmenler ilköğretim müfettişlerinin mesleki gelişimlerine yardımcı olmalarını başarılı bulmuşlardır. Cemaloğlu (1996), araştırmasında, müfettişlerin mesleki yardım ve rehberlik rolünü yerine getirdikçe öğretmenlerin güveninin arttığı ve öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanma yetersizliğinin azaldığını belirtmektedir. Bu sonuca göre müfettişlerin rollerini yerine getirme düzeyleri yükseldikçe öğretmenlerin güveni ve mesleğe bağlılığının arttığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuçlar

1. Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Okul–Çevre İlişkisi Boyutuna İlişkin Sonuçlar:

Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin okul–çevre ilişkisi boyutuna göre en fazla, "okula daha yararlı olabilmem için önerilerde bulunur" davranışına katılma düzeyi toplamda birinci sırada iken; "çevre ile iyi ilişkiler kurmamda yardımcı olur" davranışına katılma düzeyi toplamda en alt sırada yer almıştır.

Buna göre, araştırmaya katılan aday öğretmenler, ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkisi boyutuna ilişkin olarak, okula daha yararlı olabilmeleri için öğretmenlere önerilerde bulunma, öğretmenlerin okulun önemli ve değerli bir üyesi olduğunu hissettirme ve öğretmenlerin okula ve mesleğe uyum sağlaması için yardım etme konularında başarılı olduklarını belirtmişlerdir. Ancak bu boyutta, ilköğretim müfettişleri aday öğretmenlerin çevre ile iyi ilişkiler kurmasına yardımcı olma, okulun değerlerini öğrenmesini ve benimsemesine yardımcı olma ve okulun vizyonunu ve misyonunu öğrenmelerine yardımcı olma konularında daha az başarılı bulunduğu dikkat çekmektedir.

Ayrıca araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkileri boyutundaki rehberliğine yönelik algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bayan öğretmenlerin okul ve çevre

ilişkileri boyutundaki rehberliğe ilişkin algı puanlarının ortalaması erkeklerden fazla çıkmıştır. Fakat aradaki sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkileri boyutundaki rehberliğine yönelik algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, branş öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkileri boyutunda sağladığı rehberliğe yönelik algılarının, sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu söylenebilir.

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin okul ve çevre ilişkileri boyutundaki rehberliklerine ilişkin algıları, görev yaptıkları yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

2. Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim–Öğretim Faaliyetleri Boyutuna İlişkin Sonuçlar;

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin eğitim-öğretim faaliyetleri boyutunda aday öğretmenlerin en fazla, "planların ders programına uygun olarak hazırlanmasında rehberlik eder" ifadesine katıldıkları, bunu "hazırlanan planların çevre şartlarına göre uyarlanıp uygulanması konusunda rehberlik eder" ifadesi ile "uygun öğretim yöntemi seçmem konusunda rehberlik eder" ifadesi izlemekte iken; araştırmaya katılan aday öğretmenler ilköğretim müfettişlerini, "öğrencilerin kişisel yeteneklerini ortaya çıkarma konusunda rehberlik eder" ifadesi ile "ölçme ve değerlendirme teknikleri ve bunların kullanımı konusunda rehberlik eder", "sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi konusunda rehberlik eder" ifadelerinde düşük düzeyde başarılı bulmuşlardır.

Buna göre araştırmaya katılan aday öğretmenler eğitim–öğretim faaliyetleri boyutunda ilköğretim müfettişlerini, planların ders programına uygun olarak hazırlanmasında rehberlik etmesi, hazırlanan planların çevre şartlarına göre uyarlanıp

uygulanması konusunda rehberlik etmesi ve uygun öğretim yöntemi seçmem konusunda rehberlik etmesi konularında daha başarılı bulmuşlar. Fakat aday öğretmenler, ilköğretim müfettişlerini öğrencilerin kişisel yeteneklerini ortaya çıkarma konusunda rehberlik etmesi, ölçme ve değerlendirme teknikleri ve bunların kullanımı konusunda rehberlik etmesi, sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi konusunda rehberlik etmesi konularında daha az başarılı bulmuşlardır.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinden eğitim-öğretim faaliyetleri boyutuna yönelik algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak bayan öğretmenlerin algılarının puan ortalaması erkek aday öğretmenlerden daha fazla çıkmıştır. Fakat aradaki bu sayısal farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri boyutundaki rehberliğine yönelik algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Branş öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri ilişkileri boyutunda sağladığı rehberliğe yönelik algılarının, sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu söylenebilir.

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri boyutundaki rehberliklerine ilişkin algıları, görev yaptıkları yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir Buna göre, aday öğretmenlerin eğitim-öğretim faaliyetlerine yönelik algıladıkları rehberlik, görevli oldukları yerleşim yerlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır.

3. Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Okul Yönetimi Boyutuna İlişkin Sonuçlar;

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin okul yönetimi boyutunda en fazla “Okuttuğum sınıf ve/veya derslerle ilgili defter, dosya ve kayıtları tutmam

konusunda bilgi verir.” ifadesine katılırken en az katıldıkları ifade ise “Ders dağıtım ve nöbet tutulması hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunur.” ifadesidir.

Buna göre aday öğretmenler ilköğretim müfettişlerini okul yönetimi boyutundaki rehberlik rollerinde okutulan sınıf ve/veya derslerle ilgili defter, dosya ve kayıtları tutma konusunda bilgi verme, adaylık işlemlerinin yürütülmesi hakkında bilgi verme, mevzuattaki değişme ve gelişmeler konusunda haberdar etme konularında başarılı bulmuşlar. Fakat ders dağıtım ve nöbet tutulması hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunma, sicil notu hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunma ve özlük hakları hakkında bilgiler verme konularında daha az başarılı bulmuşlardır.

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik boyutlarından okul yönetimine yönelik algılarında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. İlköğretim müfettişlerinin okul yönetimi boyutundaki rehberliğine ilişkin bayan ve erkek aday öğretmenlerin okul yönetimi boyutuna ilişkin olarak algıladıkları rehberlik düzeyi, cinsiyete göre farklı değildir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin okul yönetimi boyutundaki rehberliğine yönelik algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, branş öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin okul yönetimi boyutunda sağladığı rehberliğe yönelik algılarının, sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu söylenebilir.

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin okul yönetimi boyutundaki rehberliklerine ilişkin algılarının, görev yaptıkları yerleşim yerine göre farklılaştığı görülmektedir. Buna göre, köyde görev yapan aday öğretmenlerin okul yönetimine yönelik algıladıkları rehberliğin, beldede görev yapan aday öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu boyutta en olumlu algı köyde görevli öğretmenlerdedir. Bununla birlikte, beldelerde görevli öğretmenlerin okul ve çevre ilişkileri boyutundaki algı puanlarının ortalaması ise, diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür.

4. Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesinde İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Gelişim Boyutuna İlişkin Sonuçlar;

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin mesleki gelişim boyutunda, aday öğretmenler toplamda en fazla katıldıkları, "Mesleki sorumluluklarımı yerine getirmeme yardımcı olur." maddesi iken, toplam sıralamada en az katıldıkları madde ise "Yeteneklerimin farkına varmamı ve bu yeteneklerimi geliştirmemi sağlar." maddesidir. Bu sonuçlara göre ilköğretim müfettişleri aday öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olma konusunda başarılı bulunmuştur. Ancak aday öğretmenlerin yeteneklerini fark etme ve geliştirme konularında daha az başarılı bulunması dikkat çekmektedir.

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik boyutlarından mesleki gelişime yönelik algılarında, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık yoktur. İlköğretim mesleki gelişim boyutundaki rehberliğine ilişkin bayan aday öğretmenlerin algı puanlarının ortalaması farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki gelişim boyutundaki rehberliğine yönelik algıları, branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre, branş öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin mesleki gelişim boyutunda sağladığı rehberliğe yönelik algılarının, sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu olduğu söylenebilir.

Aday öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki gelişim boyutundaki rehberliklerine ilişkin algıları, görev yaptıkları yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Buna göre, aday öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik algıladıkları rehberlik, görevli oldukları yerleşim yerlerine bağlı olarak farklılaşmamıştır. Mesleki gelişim boyutunda algılanan rehberlik görev yerine göre anlamlı bir farklılık göstermemesine karşın, bu boyutta en olumlu algı köyde görevli öğretmenlerdedir. Bununla birlikte, beldelerde görevli öğretmenlerin okul ve çevre

ilişkileri boyutundaki algı puanlarının ortalaması ise, diğer öğretmenlere oranla daha düşüktür.

Sonuç olarak;

Aday öğretmenlerin branş değişkenine göre müfettişlerin yetişmelerine katkıda bulunmaları ile ilgi algılarında farklılık olduğu, bu farklılığın ise eğitim gördükleri alanlarda aldıkları formasyon ve alan derslerinin öneminin farklı algılamalarından kaynaklandığı,

Aday öğretmenlerin görev yaptıkları yerleşim yerlerine göre müfettişlerin yetişmelerine katkıda bulunmaları ile ilgi algılarında farklılık olduğu, bu farklılığın ise köyde görev yapan aday öğretmeninin müfettişi uzman ilk kişi olarak algılaması, başvurabileceği kaynakların sınırlı olması, içinde bulunduğu sosyo-kültürel ortamın şehirlere göre daha geri olmasından kaynaklandığı,

söylenebilir.

Öneriler

Şanlıurfa ili örneğinden elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayanarak;

1. İlköğretim müfettişlerinin eğitim-öğretim faaliyetleri konusunda aday öğretmenlere daha fazla yardımcı olmaları sağlanabilir.

2. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde il merkezi, ilçe, belde ya da köy ayrımı yapmaksızın müfettişlerin sağladığı rehberlik rollerini destekleyici çalışmalara ağırlık verilmelidir.

3. Aday öğretmenlere çevre ile ilişkilerini düzenleme ve okula uyumlarını sağlamaya yönelik kuramsal ve uygulamalı bilgilerin yer alacağı bir kılavuz hazırlanarak mesleğe geçiş öncesinde verilmesi önerilebilir.

4. Ders dağıtımı, nöbet tutulması, sicil notu ve özlük hakları konularında aday öğretmenlere daha fazla bilgilendirici açıklamalar yapılmalıdır.

5. Aday öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde ve mesleğin ilerleyen dönemlerinde mesleki ve sosyal gelişimlerini destekleyici eğitim-öğretim ve program etkinlikleri bu öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda ve mesleki gelişimlerini sağlayacak çalışmalar içerecek şekilde düzenlenmelidir.

6. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi konusunda deneysel çalışmalar içeren ya da katılımlı gözlem ve görüşme gibi nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı çalışmalar yapılmalıdır.

7. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilköğretim müfettişlerinin seçimi ve yetiştirilmesi sürecinde aday öğretmenlerin ihtiyaç duyacakları rehberlik konularında müfettişlere yönelik derslerin konulması önerilebilir.

8. Müfettişlerin illere dengeli dağıtımı ve ihtiyaç duyulan sayıda müfettişin göreve başlatılması için planlama yapılmalı ve müfettiş sayısı arttırılmalıdır.

9. Adaylık süresince bir müfettiş tarafından denetlenen aday öğretmenin aynı müfettiş tarafından adaylık süresi boyunca denetlenmesinin sağlanması bir başka öneri olarak sunulabilir.

10. Bu konuda farklı bölgelerdeki şehir, farklı okul ve okulun bulunduğu yerleşim yerine göre çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

AFŞİN, (1988). **Stajyer Öğretmenlerin Meslekle İlgili Sorunları ve Çözüm Yolları.** Ankara: Ankara Üniversitesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

AKYÜZ, Yahya (1993). **Türk Eğitim Tarihi.** İstanbul: Kültür Koleji Yayınları: 2

AKYÜZ, Yahya (1999). Cumhuriyetten Günümüze Öğretmenlik Mesleğine Toplu Bakış. **Eğitimde Yansımalar: V. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu.** Ankara: Tekışık Yayıncılık.

AKYÜZ, Yahya (2001). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli**. Ankara: MEB.

ALFONSO, R.J. ve R.F.NEVILLE (1981). **Instructional Supervision, A Behavior System.** U.S.A: Allyn and Babon, Inc.

ALPAN, Necip (1957). **Öğretmenin Kendi Kendini Teftiş Rehberi.** İzmir:Hür Efe Matbaası.

Anadolu Üniversitesi, (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

ASLAN, Battal (1996). **Eğitimde Teftiş-Kuram ve Uygulama.** Ankara: Gelişim Yayıncılık.

ATAKLI, Aylanur (1993). **İlkokullarda Yönetici Davranışlarının Öğretmen Verimliliğine Etkisi.** Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

AYDIN, İnayet (2003). **Eğitim ve Öğretimde Etik.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

AYDIN, Mustafa (1993). **Çağdaş Eğitim Denetimi.** Personel Eğitim Merkezi Yayını Ankara: Şafak Matbaası.

AYTEKİN, Halil (1991). **İttihat ve Terakki Dönemi Eğitim Yönetimi.** Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Yayın No: 20

BALAY, Refik (2000). **Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

BALCI, Ali. (2000). **Örgütsel Sosyalleşme: Kuram, Strateji ve Taktikler.** Ankara: PEGEM A Yayıncılık.

BALCI, Ali (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme.** Ankara: Pegem Yayınları.

BASKAN, G. A. (2001). **Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma.** Ankara: Denge Matbaacılık.

BAŞAR, Hüseyin (1985). **Eğitim Müfettişlerinin Seçimi ve Yetiştirilmesi.** Ankara: Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

BAŞAR, Hüseyin (1993). **Eğitim Denetçisi.** Ankara: Pegem Yayınları.

BAŞAR, Hüseyin (1998). **Sınıf Yönetimi.** Ankara: Pegem Yayınları.

BAŞAR, Hüseyin (2004). **Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı.** Ankara: PegemA Yayıncılık.

BAŞARAN, Alim (1986). **İlköğretim Kurumlarında Grupla Teftiş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

BAŞARAN, Ethem (1985). **Örgütlerde İşgören Hizmetlerinin Yönetimi.** Ankara: Ankara Eğitim Fakültesi. Yayın No: 139.

BİLİR, Mehmet (1991). **Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Yapı ve İşleyişi.** Ankara: A.Ü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

BURSALIOĞLU; Ziya. (1994). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.** Ankara: Pegem Yayınları.

BÜYÜKIŞIK, Mustafa (1989). **İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Etkinliklerini Gerçekleştirme Düzeyleri.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

CEMALOĞLU, Necati (1996). **İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Yardım ve Rehberlik Rolünün Öğretmenleri Güdülemesi.** Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

CENGİZ, Cevdet (1992). **Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi.** Ankara: MEB Yayınevi.

CHENG, May H. Ve C. K. PANG. (1995). *Teacher Socialization: Implications For The Design and Management of Initial Teacher Education Programmes.* **Education & Training, 9** (5), 195-204

ÇALIK, Temel (2003). **Performans Yönetimi.** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

DANYERİ, Öcal (2001) **İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeylerinin Belirlenmesi.** Sakarya: Sakarya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

DEMİRTAŞ, Hasan ve Hasan GÜNEŞ. (2002). **Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü.** Ankara: Anı Yayıncılık.
DMK, (1965). Devlet Memurları Kanunu. **Resmi Gazete: 12056**

DODD, W.A. (1972). **Primary School Inspection New Countries.** London: Oxford University Press.

HAMARAT, Fatma (2002). **İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Aday Öğretmenleri İşbaşında Yetiştirmedeki Rolleri ve Yetiştirme Uygulamaları.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KARAGÖZOĞLU, Galip (1972). **Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolünün Araştırma Özeti.** Ankara: MEB PAK Dairesi.

KARAGÖZOĞLU, Galip (1977). **İlköğretimde Teftiş Uygulamaları**. Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Doçentlik Tezi).

KARAMAN, Ümit (1982). **Müfettiş Yeterliklerin Saptanması Ve Hizmet İçi Eğitim Programı Hazırlanması.** Ankara: A.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KAVCAR, Cahit (1999). Nitelikli Öğretmen Sorunu. **Eğitimde Yansımalar: V. 21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu.** Ankara: Tekışık Yayıncılık.

KAYA, Yahya Kemal (1993). **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama.** Ankara: Bilim Yayınları.

KOCADAĞ, Yıldız (2001). **Aday Öğretmenleri Hizmet İçinde Yetiştirme Sorunları** Ankara: Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KOÇAK, Kemal (1992). **Yatılı İlköğretim Okullarında Denetim-ı.** Ankara: Çağdaş Eğitim XVII:183.

KOÇER, Hasan Ali (1991). **Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923).** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

KODAMAN, Bayram (1990). **Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi.** Ankara: TTK Basımı.

KORKMAZ, Mehmet (2006). Okul Yöneticilerinin Kişilik Özellikleri İle Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. **Kuramda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** Ankara: Pegem A Yayıncılık. Sayı: 46, Sayfa: 199-226.

KORKMAZ, Salman (1999). **Göreve Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleğe Uyum Sorunları**. Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

KÜÇÜKAHMET, Leyla (2004). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

LOVELL, J. T (1983). **Supervision for Beter Schools.** New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

MEB, (1999a). "Cumhuriyetin 75. Yılında Öğretmen Yetiştirme" Panel, Ankara

MEB, (1999b). Çağdaş Öğretmen Profili. Ankara: MEB Basımevi.

MEB, (1999c). İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği. Resmi Gazete:23785

MEB, (1999). Aday Memurlarının Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik, Tebliğler Dergisi, 30.01.1995, Sayı 2423).

MEB, (2000). İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. Tebliğler Dergisi:2508

MEB, (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yayınları. Ankara: MEB Yayınevi.

OKTAY, A. (1998). Türkiye'de Öğretmen Eğitimi. Milli Eğitim. Sayı: 137, 22-27.

OKTAY, Fatoş (1999). **Denetim Alt Sistemleri Üzerine Bir Araştırma.** Ankara: Armağan Yayınevi.

OLIVA, Peter F. (1989). **Supervision for Today's Schools.** New York: Longman.

ÖNAL, Güngör (2000). **İşletme Yönetimi ve Organizasyonu.** İstanbul:Türkmen Kitabevi.

ÖZ, Fevzi (1977). **Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü.** Ankara: Hacettepe Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

ÖZ, Fevzi (2003). **Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Sisteminde Teftiş.** Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları. Yayın No:88

ÖZDEMİR, Asım (1990). **Ortaöğretim Kurumlarında Denetim.** Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi)

ÖZDEMİR, Servet (1998). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÖZDEMİR, S.; H. İ. YALIN ve F. SEZGİN. (2005). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş.** Yenilenmiş Beşinci Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÖZDEN, Yüksel (1998). **Eğitimde Dönüşüm Yeni Değer ve Oluşumlar.** Ankara: Pegem Yayıncılık.

ÖZDOĞAN, Oğuz (2005). **İlköğretim Müfettişlerinin Gerçekleştirme Düzeyinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

ÖZTÜRK, Cemil (1996). **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Ankara:** Türk Tarih Kurumu Yayını.

ÖZYÜREK, Leyla (1981). **Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Programların Etkinliği.** Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 102.

ÖZTÜRK, Sevim (2002). **Eğitim Üzerine.** Ankara: Ütopya Yayınevi.

SAĞLAM, Bahtınur (1995). **Öğretmenlerin Meslek İçi Gelişimlerinde Okul Müdürünün Rolü.** İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

SAĞLAMER, Emin. (1977). **İlköğretimde Teftiş.** Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

SARI, Kerim. (1987). **Çorum İli İlkokul Öğretmenlerinin, İlköğretim Müfettişlerinden Rehberlik Konusunda Beklentileri.** Ankara: Gazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

SEÇKİN, Nezahat (1978). **Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlilikleri.** Ankara: A.Ü Eğitim Fakültesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

SOLAK, İsmet. (1999). **Öğretmenlerin Yetiştirilmesine İlişkin Yönetmelikte Öngörülen Uygulamalı Eğitimin Değerlendirilmesi.** Malatya: İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

SÖZER, Ersan (1990). Güzel Sanatlar Eğitimi ve Eğitim Programları ve Öğretim. **Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi.** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

SU, Kamil (1974) **Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Teri ve Önemi.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

TAŞKIN, Erdoğan (1997). İşletme Yönetiminde Eğitim ve Geliştirme. İstanbul: Kazancı Kitap Ticaret A.Ş.

TAYMAZ, Haydar (2002). **Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler.** Ankara: Pegem A Yayıncılık.

TOPRAK, M. (1998). Eğitim Fakültelerindeki Yeniden Yapılanma Olgusuna Eleştirel Bir Bakış. **VII. Ulusal Eğitim Kongresi (9-11 Eylül 1998). Cilt I**. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Türk Milli Eğitimi Hazırlık Komisyon Raporu (1999). **Türk Eğitim- Sen.** Ocak Yayınları.

UÇAN, A. (2001). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli** (22 Kasım 2000). Ankara: MEB.

ÜNAL, Semra (1990). Güzel Sanatlar Eğitimi ve Eğitim Programları ve Öğretimi. **Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi.** Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakülte Yayınları.

ÜSTÜNER, Mehmet (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi.** Ankara: PegemA Yayıncılık. Sayı: 45, 109-127.

ÜTE, İ. Hakkı (1990) **Öğretmenlikte Adaylık Uygulaması ve Yöneticinin Rolü.** Elazığ: Fırat Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

YALÇINKAYA, Mustafa (2002). **Milli Eğitim Dergisi.** Bahar-Kış. Sayı:153-154.

YAYAN, M (1997). **Türkiye ile Fransa, İngiltere ile Japonya Eğitim Sistemlerinin Öğretmen Yetiştirme Modellerinin Karşılaştırılması** (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: TODAIE.

YILDIRIM, Mahmut. (1997). **Aday Öğretmenlerin Yetiştirme Programının Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunlar.** Malatya: İnönü Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

YÖK, (1998). **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi.** Ankara: YÖK Başkanlığı.

ZEICHNER, Kennetth M. & B. R. TABACHNICK. (1985). The Development of Teacher Perspectives: Social Strategies and Institutional Control in the Socialization of Beginning Teachers. **Journal of Education for Teaching. 11 (1), 1-25.**

Ek:1 Anket

GENEL AÇIKLAMA

Bu araştırmada; Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğüne bağlı İlköğretim okullarında görev yapan aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri incelenmektedir.

Her bölümde vereceğiniz cevaplar anketin güvenirliğini arttıracaktır, soruları cevaplarken araştırmaya yapacağınız önemli katkılar için şimdiden teşekkür ederim.

Saygılarımla

Damla UYGUR
Gazi Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I

Aşağıda kişisel durumunuzla ilgili ifadeler yer almaktadır. Durumunuza uygun olan seçeneğin yanındaki parantezin içine (x) işareti koyunuz.

1. Cinsiyetiniz

Kadın ( ) **Erkek ( )**

2. Görev yaptığınız yerleşim birimi

1. İl ( ) 2. İlçe ( ) 3. Belde ( ) 4. Köy ( )

3. Branşınız

Sınıf Öğretmeni…….....( ) **Branş Öğretmeni…….....( )**

BÖLÜM II

Açıklama: Aşağıda müfettişlerin, aday öğretmenlere çeşitli konulardaki rehberlik etme davranışlarına ilişkin ifadeler verilmiştir. Lütfen, her bir ifadeyi dikkatlice okuduktan sonra, size uygun gelen seçeneği (X) işareti ile belirtiniz.

Maddeler	Hiç	Az	Orta	İyi	Çok İyi
I. Okul ve Çevre İlişkileri	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**
1. Okula ve mesleğe uyum sağlamama yardım eder.					
2. Okulun vizyonunu ve misyonunu öğrenmeme yardımcı olur.					
3. Okulun değerlerini öğrenmeme ve benimsememe yardımcı olur.					
4 Okulun önemli ve değerli bir üyesi olduğumu hissetmemi sağlar.					
5. Okulda meslektaşlarla uyum içinde çalışmam konusunda önerilerde bulunur.					
6. Okula daha yararlı olabilmem için önerilerde bulunur.					
7. Okul-aile ilişkileri hakkında bilgi verir.					
8. Çevre ile iyi ilişkiler kurmamda yardımcı olur.					
II. Eğitim-Öğretim Faaliyetleri					
1. Planların ders programına uygun olarak hazırlanmasında rehberlik eder.					
2. Hazırlanan planların çevre şartlarına göre uyarlanıp uygulanması konusunda rehberlik eder.					
3. Öğrenme-öğretme ortamını düzenlememe rehberlik eder.					
4. Konuya ve seviyeye uygun ders materyali, araç-gereç bulundurma ve kullanmam konusunda yardımcı olur.					
5. Uygun öğretim yöntemi seçmem konusunda rehberlik eder.					
6. Dersin işlenişi, soru sorma ve öğrenci motivasyonunu canlı tutma konularında önerilerde bulunur.					
7. Çağdaş öğrenme-öğretme yaklaşımları konusunda önerilerde bulunur.					
8. Sınıflarda ilgi ve seviye grupları oluşturmam konusunda rehberlik eder.					
9. Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve seviyelerine uygun örneklerin seçilmesinde ve işlenmesinde rehberlik eder.					
10. Öğrencilerin kişisel yeteneklerini ortaya çıkarma konusunda rehberlik eder.					
11. Ölçme ve değerlendirme teknikleri ve bunların kullanımı konusunda rehberlik eder.					
12. Sınıf ortamında istenmeyen öğrenci davranışlarının giderilmesi konusunda rehberlik eder.					
13. Özel eğitime muhtaç (ağır öğrenen, üstün zekalı, yetenekli, özürlü) öğrencileri tanıma konusunda rehberlik eder.					

Maddeler	Hiç	Az	Orta	İyi	Çok İyi
III. Okul Yönetimi	**(1)**	**(2)**	**(3)**	**(4)**	**(5)**
1. Özlük haklarım hakkında bilgiler verir.					
2. Disiplin, idari ve adli soruşturmalar konusunda bilgi verir.					
3. Sicil notu hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunur.					
4. Teftiş hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunur.					
5. Okuttuğum sınıf ve/veya derslerle ilgili defter, dosya ve kayıtları tutmam konusunda bilgi verir.					
6. Mevzuattaki gelişme ve değişmeler konusunda haberdar eder.					
7. Öğretmenler, zümre öğretmenler ve şube öğretmenler kurulu toplantılarının yapılışı ve süreci hakkında açıklamalar yapar.					
8. Öğrenci kayıt, nakil, devam-devamsızlık, sınıf geçme, vb. işlerin nasıl yapıldığına ilişkin bilgiler verir.					
9. Ders dağıtım ve nöbet tutulması hakkında bilgilendirici açıklamalarda bulunur.					
10. Adaylık işlemlerinin yürütülmesi hakkında bilgi verir.					
IV. Mesleki Gelişim					
1. Kendimi yetiştirmem konusunda rehberlik eder.					
2. Mesleğim ile ilgili süreli yayınları, kitap ve materyalleri takip etmem konusunda önerilerde bulunur.					
3. Yeteneklerimin farkına varmamı ve bu yeteneklerimi geliştirmemi sağlar.					
4. Eksik yönlerimi belirlemem ve bunları geliştirmem konusunda rehberlik eder.					
5. Mesleki başarımı ve etkinliğimi artırmaya yönelik çaba gösterir.					
6. Mesleki sorumluluklarımı yerine getirmeme yardımcı olur.					
7. Geleceğe ilişkin somut hedefler ve kişisel bir vizyon oluşturmama yardım eder.					
8. İstekli ve üretken olmam konusunda beni cesaretlendirir.					

Açık uçlu soru:

Formda verdiğiniz cevaplar dışında, ilköğretim müfettişlerinden rehberlik ve diğer konulardaki beklentilerinizle ilgili görüş ve önerilerinizi yazınız.