

# İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinin, İlköğretim ve Bakanlık Müfettişlerine İlişkin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması

Önder SÜN BÜL & Yusuf İNANDI\*

*Özet* – Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin müfettişlere ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu amaca ulaşmak için çeşitli kuramsal kaynaklar ve alandaki uzman kişilerle görüşülerek ölçek maddeleri hazırlanmış ve örneklem olarak Mersin ili belediye sınırları içindeki çeşitli yerleşim birimlerinde görev yapan 196 öğretmen örnekleme alınmıştır. Verilerin analizi için açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu analizlerin sonucunda ölçeğin, tek boyutlu fakat 3 bileşenli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Bulunan bileşenler rehberlik, olumlu duygular ve teftiş bileşeni olarak adlandırılmıştır. Genel ölçeğe ait *Cronbach alfa* güvenilirlik katsayısı 0,93, bileşenlere ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla 0,89, 0,85 ve 0,78 olarak bulunmuştur. Bu bulguların ölçeğin geçerliği ve güvenilirliği için tatmin edici kanıtlar olduğu söylenebilir.

*Anahtar sözcükler* – Müfettiş, tutum, ölçek.

*Abstract* – *A Scale Development Study for Determining Primary and Secondary School Teachers' Attitudes towards Primary and Ministry Inspectors* – This research has been implemented to create a scale which measures teachers' attitudes towards inspectors. To reach this goal, scale items have been written by reviewing related literature and interviewing specialists of the subject. In this research 196 teachers have been used as a sample of population. Exploratory factor analysis method has been used as a statistical method for analyzing data. As a result, it has been detected that the scale has a one factor with three components factorial structure. These components have been named by researchers as; guidance, positive emotion and inspection. As a result of reliability analysis, it has been found that *Cronbach alpha* for all scale, first, second and third components are 0,93, 0,89, 0,85, and 0,78 respectively. These results have shown that the scale which has been developed to measure teachers' attitude towards inspectors has a satisfying evidence of reliability and validity.

*Key words* – Inspector, attitude, scale.

## Giriş

İçinde yaşadığımız toplumdaki her örgüt belirli bir amacı gerçekleştirmek için kurulur. Bu amaçların gerçekleştirilmesi aynı zamanda örgütlerin varlık nedenidir de. Dolayısıyla örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, amaçlarına ulaşma derecelerine, etkili ve verimli olarak çalışabilmelerine ve sürekli olarak değişen çevreye uyum sağlayabilecek yapıları kurabilmelerine bağlıdır (Arabacı, 1999).

Örgütlerde sağlıklı yapıların kurulup sürdürülebilmesi bazı işlerin yerinde ve zamanında yapılmasına bağlıdır. Bu işlerin etkili bir şekilde yapılması ise etkili bir

---

\* Önder Sünbül, araştırma görevlisi, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi; Yusuf İnandı, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

liderlik gerektirir, liderlik ise örgütlerde bulunan insan ve maddi kaynakları, örgütü amacına ulaştıracak düzeyde düzenleyebilmektir. Bir başka deyişle, örgütlerin amacına ulaşmasında, karar vermeyi, planlamayı, örgütlemeyi, iletişimi, eşgüdümleme ve değerlendirmeyi sağlıklı bir şekilde işe koşabilmeye bağlıdır. Bunların yeterli düzeyde sağlanamadığı örgütlerde istenilen sonuçlara ulaşmak oldukça zordur.

Bir eğitim örgütünde yönetim süreçlerinin sağlıklı işlemesi amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Bu çalışmada, bu süreçlerden teftiş ve değerlendirme boyutu üzerinde durulacaktır.

Teftiş sözcüğünün anlamı Arapça bir kelime olup, inceleme, araştırma, muayene ve kontrol etme anlamına gelmektedir (Erdem,1987). Teftişin amacı ise, kamu yararı adına çalışanların davranışlarını kontrol etme sürecidir (Bursalıoğlu, 1987). Önceden kararlaştırılmış amaçların gerçekleştirme derecesini bulmak üzere her kurumda teftiş yapılır (Taymaz, 1997).

Eğitim örgütleri açısından teftişin amacı ise, insan ve maddi kaynakların ilgili mevzuata, kurumun amaçlarına, eğitim öğretim ilkelerine ve ekonomik kurallara uygun olarak kullanıp kullanmadığını, kurumun amaçlarının gerçekleşmesinde karşılaşılan sorunların tespit edilip değerlendirilmesidir (Altıntaş, 1992, s.403). Başar'a (2000) göre teftiş sistemi kendi içinde üçe ayrılır. Buna göre ilk olarak örgütlerdeki var olan durumun fotoğrafının çekilmesi gerekir. İkinci olarak saptanan durumu bir ölçütle karşılaştırıp bir değer yargısına ulaşmak gerekir. Üçüncü ve son olarak da, değerlendirme sonucu ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması sırasında görülebilecek düzeltme ve geliştirme etkinliklerini kapsar. Buradan da anlaşılacağı üzere, eğitimde teftişi salt bir kavram olarak değil, rehberlik, işbaşında yetiştirme ve değerlendirme kavramlarını da bünyesinde barındıran bir kavram olarak algılamalıyız (Altıntaş,1992). Bu bağlamda bu görevlerin yerine getirilmesi ise müfettişlerin rol ve yeterlikleri ile yakından ilgilidir. Eğitim örgütlerinde müfettişlerin görevlerini yerine getirebilmeleri ve rollerini doğru olarak oynayabilmeleri için kendilerinde bir takım yeterliklerin bulunması gerekir. Teftiş sisteminde müfettişin yerini; kendisine yasal olarak verilen görevler, görevleri yerine getirme süreçleri, oynadığı roller ve bu rolleri oynarken gösterdiği davranışlar belirler (Taymaz, 1997, s.43).

Eğitim örgütlerinde müfettişlerin görev boyutu içerisinde, inceleme-araştırma, kurum ve ders teftişi, rehberlik-mesleki yardım ve yetiştirme, son olarak da soruşturma yer almaktadır. Müfettişlerin görevi kurulmuş ve var olan değerleri izlemekle sınırlı değildir. Sistemi amaçlarına uygun yaşatmak sistemdeki insan ve madde kaynaklarını verimli bir şekilde kullanmakla gerçekleşir (Bilir, 1991). Süreç boyutunda ise; durum saptama, önerilerde bulunma, değerlendirme ve geliştirme yer alır. Her biri bir yeterlik alanı da olan ve müfettişlerin oynaması gereken roller ise; yöneticilik, liderlik, öğreticilik, rehberlik, araştırma uzmanlığı ve sorgu yargıçlığıdır. Müfettiş denetlediği örgütlerde bu rolleri oynarken denetlediği bireylere karşı da aşağıdaki davranışları gösterir. Bu davranışlar; yönlendirme, yol gösterme, güdüleme, moral verme,

değerlendirme ve yargılamadır (Taymaz,1997). Bütün bu süreçlerden sonra teftiş, okuldaki öğretme-öğrenme sürecini geliştirme amacıyla, eğitimcilerle yapılan işbirliğine ve buradan da eğitim liderliğine dönüşmüştür (Seçkin,1994). Aslında çağdaş anlamdaki denetim aynı zamanda bir liderlik rolüdür. Denetmen, bu rolü yerine getirirken, öğretmen performans ihtiyaçlarını teşhis eder, öğretmene rehberlik eder, onları yönlendirir ve yardımcı olur. Ayrıca bilgi ve görüş alışverişinde bulunarak öğretmenlere gerekli önerilerde bulunurlar (Knoll,1987; aktaran, Oktay,1999). Bir başka açıklamaya göre, denetim eğitim örgütlerindeki eğitim ve öğretim çalışmalarının verimini arttırmak amacıyla denetmenler veya uzmanlar tarafından öğretmenlere ve diğer görevlilere sağlanan mesleki yardım ve rehberlik hizmetlerinin tümünü içeren teknik bir süreç olarak da değerlendirilebilir (Karagözoğlu, 1977). Denetmenler tarafından denetim aracılığıyla yukarıda belirtilen amaçların gerçekleştirilmesinin çok kolay olacağına inanılırken, eğitimcilerin uygulamada aynı görüşleri paylaşmadığını söyleyebiliriz. Çünkü öğretmenler, kendilerini alanının uzmanı olarak görmekte ve bir başkası tarafından denetlenmek hoşlarına gitmemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin gerçek anlamdaki denetimsel yardımlara sıcak baktıklarını da söylemek olanaklıdır. Denetmenler, öğretmenlerin kendilerini dinlediklerinde her şeyin daha iyi olacağını, öğretmenler de, denetmenlerin kendilerine bir faydasının olmadığını, kendilerini yalnız bıraksalar daha iyi olacağını belirtmektedirler (Oliva,1989; aktaran, Oktay, 1999). Bu olumsuz kanı uzun zamandır her iki taraf içinde varlığını korumaktadır.

Bununla birlikte bireylerin denetime ilişkin düşünceleri, büyük oranda geçmişte tanık oldukları denetimsel uygulamalardan etkilenmektedir. Geçmişte yaşadıkları düş kırıklığı, kontrol, yadsıma ve rekabet ile karakterize edilen denetim deneyimleri, birçok öğretmenin en aydınlatılmış denetimsel ortama karşı bile kuşkulu yaklaşmasına neden olmaktadır. Öğretmenler ve diğer okul personelinin yaşadıkları olumsuz deneyimlerin etkisinden kurtulmaları kolay olmamaktadır (Sergiovanni ve Starratt 1971; aktaran, Oktay, 1999).

Türk eğitim sisteminde de öğretmenlerin genel olarak müfettişler hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğu bilinmektedir. Bunun yanı sıra, yine müfettişlerin eğitimcilere yönelik yapmış olduğu dört boyuttaki ilkeler konusunda da öğretmenlerde olumsuz bir kanının mevcut olduğu söylenebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin müfettişlere karşı nasıl bir tutum içinde olduklarının belirlenmesi bu bağlamda önem kazanmaktadır. Literatürde eğitimcilerin müfettişlere karşı görüş algı ve beklentilerine ilişkin çalışmalar mevcuttur. Örneğin Özbek (2001) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin ders teftişi etkinliklerinde ilköğretim müfettişlerinin beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleştirme düzeyi açıklanmaya çalışılmıştır. Ünal ve Sığırcı (2000) tarafından, 1997-1998 öğretim yılında öğretmenlerin denetmenleri değerlendirmesi ve onlardan beklentisi üzerine bir araştırma yapılmış ve yapılan araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin, denetmenlerden, rehberlik, öğreticilik, eğitmenlik, liderlik görevlerine ilişkin beklentilerinin yüksek düzeyde olduğu

belirlenmiştir. Yine İnandı ve Gündüz (2000) tarafından yapılan öğretmen gözüyle müfettişlerde bulunması gereken kişisel, mesleki ve liderlik niteliklerine müfettişler ne derece sahiptir adlı çalışmada, müfettişlerin kendilerinde bulunması gereken kişisel, mesleki ve liderlik niteliklerine orta derecede sahip oldukları anlaşılmaktadır. Görüldüğü gibi, öğretmenlerin doğrudan müfettişler hakkında tutumlarını içeren bir çalışmaya araştırmacıların ulaşabildiği kaynaklar içinde rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir tutum ölçeğinin geliştirilmesine olan ihtiyacın açık olduğu ortadadır.

Tutumların ölçülmesi daha çok sosyal psikoloji ile yakından ilgilidir (Janda, 1998). Bununla birlikte farklı bakış açılarına göre farklı şekillerde de tutum tanımları yapılmış ve genellikle kurum, gelenek, alışkanlıklar, etnik veya ulusal gruplar gibi belirlenen uyarıcı sınıflara yönelik olumlu veya olumsuz tepkilerin ortaya çıkışı ile belirlenebileceği dile getirilmiştir (Anastasi, 1998-1982.). Bizlerin tutumları doğrudan gözlememiz oldukça zordur ve bizler tutumları kişilerin davranışları ile ortaya çıkarabiliriz (Radford ve Govier, 1991). Bu davranışların ise çok farklı biçimleri vardır. Örneğin bunlar bir kişinin gerçek yaşamına ilişkin olabilir, sözel ifadelerine ilişkin olabilir veya onların bir ölçekteki tutumlarına ilişkin düşüncelerini kapsayabilir. Yine tutumlar, belirlenen değişkenler hakkında olumlu veya olumsuz olabilir (Aiken, 1979). Bir başka ifadeyle tutumları doğrudan gözlemekte zorlandığımızda, sözel olan veya olmayan dışa vurulan davranışlardan da anlayabiliriz (Anastasi, 1998). Dışa vurulan davranışlarla öğretmenlerin denetçilere karşı olan tutumlarının belirlenmesi bu nedenle önemlidir. Literatürde öğretmenlerin müfettişlere karşı görüş algı ve beklentilerine ilişkin çalışmalar yukarıda da belirtildiği gibi mevcuttur. Ancak doğrudan öğretmenlerin müfettişlere karşı tutumlarına ilişkin çalışmaya araştırmacıların ulaşabildiği kaynaklar içinde rastlanmamıştır. Bu nedenle böyle bir tutum ölçeğinin geliştirilmesine olan ihtiyacın açık olduğu ortadadır ve böylelikle geliştirilen ölçekle çeşitli değişkenlerin nicel olarak incelenmesi mümkün olabilecektir.

## **Yöntem**

### ***Evren ve Örneklem***

Ölçeğe ait veriler Mersin'de çeşitli yerleşim bölgelerinde görev yapmakta olan 196 ilköğretim ve lise öğretmeninden toplanmıştır.

### ***Veri Toplama Araçları***

#### ***Ön Hazırlık ve Madde Yazma Çalışmaları***

Müfettişlere İlişkin Tutum Ölçeği (MİT)'in maddelerinin oluşturulması için çeşitli yerleşim birimlerinde görev yapmakta olan öğretmenlerden, müfettişler hakkındaki düşüncelerini belirten kısa kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Bu görüşlerden yararlanılarak MİT'in denemelik maddeleri yazılmıştır. Yazılan bu denemelik

maddeler konunun uzmanları ile incelendikten sonra denemelik ölçek oluşturulmuştur. Ölçek 5 kategorili *Likert* tipi ölçek şeklinde tasarlanmıştır. Kategorileri; “hiç katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum”, “tamamen katılıyorum” şeklindedir. Kategoriler sırasıyla; 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin denemelik formunda 5., 6., 8., 10., 14., 16., 17., 18., 19., 20., 22., 23., 25., 27., 28., 34. ve 36. maddeler ters puanlanmıştır. Ölçekte 20 olumlu ve 17 olumsuz olmak üzere 37 madde vardır. Ölçek ilk önce 12 kişilik bir öğretmen grubu üzerinde uygulanmış, maddelerinde ve madde düzeninde karıştırıcı etki yapabilecek bir durumla karşılaşılmamıştır.

### **Verilerin Analizi**

Ölçeğin uygulanmasından sonra elde edilen veriler “SPSS 11 for Windows” programı kullanılarak analiz edilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısını incelemek için temel bileşenler faktör analizi ve *varimax* döndürmesi yapılmıştır. Faktör yükü .45’ den büyük olan maddeler sürece katılmıştır. Özdeğeri 1’den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları ise *Pearson* momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Madde atma sürecinde madde toplam test korelasyonu, faktör analizi ve iç tutarlılık katsayısı beraber değerlendirilerek işlem yapılmıştır. Madde toplam test korelasyonu .30’un altında yer alan ve birden çok faktöre yakın yük veren maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Her madde çıkarma işleminden sonra tekrar madde toplam test korelasyonu hesaplanmış ve faktör yapısı incelenmiştir. Belirtilen ölçütlere uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe ve ölçeğin bileşenlerine ait güvenilirlik katsayısı *Cronbach alfa* katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Hizmet yılı ile ölçek puanları arasındaki ilişki *Pearson* momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. İlköğretim ve lise öğretmenlerinin ölçek puanlarının karşılaştırması ise bağımsız gruplar için t testi kullanılarak yapılmıştır.

### **Bulgular**

#### ***Madde Analizi ve Ölçeğin Faktör Yapısının İncelenmesi***

Ölçekte yer alan 37 maddeye ilişkin madde toplam test korelasyonları, ölçeğin faktör yapısı ve güvenilirlik katsayısı Tablo 1’de sunulmuştur.

Denemelik ölçeğin iç tutarlılık katsayısı 0,9413 olmak üzere oldukça yüksek çıkmıştır. Faktör analizi sonucu özdeğeri 1’den büyük olan 8 faktör bulunmuştur. Birinci faktörün özdeğeri en yakınında olan ikinci faktörün 4 katına yakındır ve 1. faktör değişkenin %34,191’ini tek başına açıklamaktadır. Madde toplam test

**Tablo 1:** *Otuzyedi Maddeden Oluşan Denemelik Ölçeğin Güvenirlik, Madde Toplam Test Korelasyonları ve Faktör Analizi Sonuçları*

Madde No.	Madde Toplam Test Kor.	Faktör Yükleri							
		1	2	3	4	5	6	7	8
K1	0,5775	0,633							
K2	0,5818	0,644							
K3	0,6066	0,667							
K4	0,4780	0,512							
K5	0,3810			0,455					
K6	0,1683		0,679						
K7	0,6533	0,714							
K8	0,5099	0,547							
K9	0,5998	0,651							
K10	0,4821	0,478							
K11	0,5587	0,629							
K12	0,6308	0,664							
K13	0,6388	0,695							
K14	0,4881	0,502							
K15	0,4874	0,542							
K16	0,5822	0,597							
K17	0,3435		0,630						
K18	0,5827	0,623							
K19	0,5943	0,590							
K20	0,5509	0,557							
K21	0,6452	0,691							
K22	0,3820								
K23	0,2273		0,585						
K24	0,4080	0,476							
K25	0,5713	0,571							
K26	0,5892	0,633							
K27	0,6285	0,631							
K28	0,5604	0,595							
K29	0,6618	0,719							
K30	0,5483	0,600							
K31	0,6667	0,712							
K32	0,5571	0,600					-0,453		
K33	0,7187	0,765							
K34	0,4733	0,492					0,517		
K35	0,6632	0,718							
K36	0,5610	0,577							
K37	0,5440	0,584							
<b>Özdeğer</b>		12,651	3,230	1,508	1,293	1,264	1,209	1,053	1,025
<b>Açıklanan Varyans</b>		34,191	8,728	4,075	3,494	3,417	3,266	2,846	2,770
<b>Güvenirlik (Cronbach Alfa)</b>		0,9413							

**Tablo 2:** Ölçeğin Son Faktör Yapısı

Madde No.	Madde Toplam Test Kor.	Faktör Yükleri		
		1	2	3
K1	0,6092	0,662		
K2	0,6564	0,703		
K3	0,6672	0,712	-0,456	
K7	0,7106	0,757		
K9	0,6431	0,689		
K11	0,6359	0,686		
K12	0,6070	0,653		
K13	0,6825	0,726		
K14	0,4199	0,461		
K15	0,5225	0,570		
K16	0,5148	0,556		
K26	0,5881	0,636		
K28	0,5436	0,583		0,480
K29	0,6879	0,734		
K30	0,5843	0,630		
K31	0,6789	0,721		
K32	0,5631	0,617		
K33	0,7459	0,786		
K35	0,6848	0,731		
K37	0,5663	0,608		
Özdeğer		8,862	1,310	1,075
Açıklanan Varyans		44,308	6,550	5,374
Güvenirlilik ( <i>Cronbach Alfa</i> )			0,93	

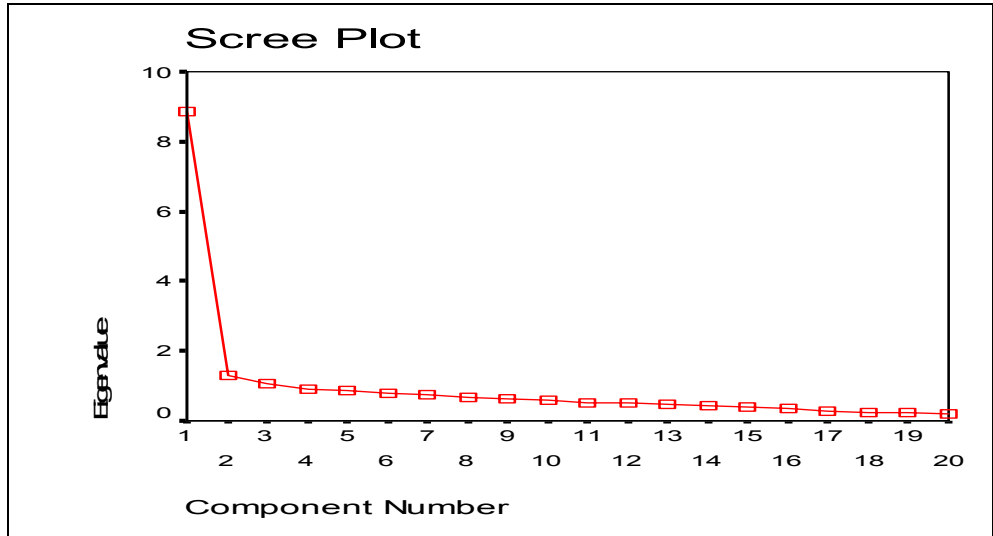
korelasyonları da göz önüne alınırsa ölçek tek boyutlu olma eğilimindedir. Daha önce belirtilen kriterleri sağlamayan maddeler her analiz sonunda atılmıştır. Madde atım sürecinin sonundaki ölçeğin faktör yapısı Tablo 2 ve Tablo 3'te belirtilmiştir.

Tablo 2 ve Şekil 1 incelendiğinde ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülebilir. Birinci faktör değişimin %44,31'ini tek başına açıklamaktadır. Birinci faktöre ait özdeğer de en yakınında bulunan ikinci faktörün yaklaşık olarak 8 katına eşittir. Hesaplanan *Cronbach alfa* katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur; bu da maddelerin oldukça homojen bir yapıyı ölçtüğünü, yani ölçeğin tek faktörlü olduğunun göstergelerinden kabul edilebilir.

Faktör yük dağılımını daha net görebilmek için ayrıca *varimax* rotasyonu yapılmıştır. *Varimax* rotasyonunun sonuçları da Tablo 3'te sunulmuştur. Ölçekte yer alan 28. madde *varimax* rotasyonundaki konumundan dolayı ölçekten çıkarılmamıştır. *Varimax* rotasyonu sonucunda 3 bileşenli bir yapı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak Tablo 2 ve Tablo 3 beraber incelendiğinde ölçeğin tek faktörlü fakat 3 bileşenli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Madde atım süreci sonunda 20 madde kalmıştır. Bulunan bileşenlerde yer alan maddeler ve bu bileşenlerin adlandırılması aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 3:** Varimax Rotasyonuna Göre Faktör Yüğü Dağılımı

Madde No.	Bileşenler		
	1	2	3
K3	0,842		
K1	0,741		
K2	0,739		
K7	0,644		
K11	0,574		
K13	0,561		
K9	0,546		
K15	0,521		
K29	0,490		
K32		0,723	
K33		0,714	
K35		0,690	
K31		0,669	
K12		0,639	
K28			0,711
K37			0,641
K30			0,640
K16			0,600
K14			0,593
K26			0,500

**Şekil 1:** Özdeğer Grafiği



### 1. Bileşen

1. bileşen; 1., 2., 3., 7., 9., 11., 13., 15. ve 29. maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler şu şekildedir.

1. Müfettişlerin bana yaptığı eleştirileri yapıcı buluyorum.
2. Müfettişleri, deneyimli eğitimciler olarak görüyorum.
3. Müfettişlerin uyarılarını yararlı buluyorum.
7. Müfettişlerin eleştirilerini haklı buluyorum.
9. Müfettişleri çağdaş insanlar olarak görüyorum.
11. Müfettişleri bilgi kaynağı olarak görüyorum.
13. Müfettişleri rehber olarak görüyorum.
15. Müfettişler eğitim sisteminde kesinlikle bulunmalıdır.
29. Müfettişler sayesinde birçok şey öğrendim.

Bu bileşen *rehberlik* bileşeni olarak adlandırılmıştır. Çünkü bu bileşende yer alan maddeler müfettişlerin rehberlik yapmasına ilişkin tutum cümlelerinden oluşmaktadır.

### 2. Bileşen

1. bileşen 12., 31., 32., 33. ve 35. maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler şu şekildedir:

12. Müfettişleri seviyorum.
31. Müfettişleri değerli insanlar olarak görüyorum.
32. Müfettişlerle beraber vakit geçirmekten hoşlanırım.
33. Müfettişleri, saygın kişiler olarak görüyorum.
35. Müfettişleri kendime yakın hissediyorum.

Bu bileşen, müfettişlere karşı oluşturulabilecek olan olumlu duyguları içeren tutum cümlelerinden oluşmuştur. Bu nedenle *olumlu duygular* bileşeni olarak adlandırılmıştır.

### 3. Bileşen

3. bileşen 14., 16., 26., 28., 30. ve 37. maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler şu şekildedir.

14. Müfettişlerden yeterince saygı görmüyorum. (ters puanlama).
16. Müfettişlerin kullandığı dilden hoşlanmıyorum. (ters puanlama).
26. Müfettişler, bana çok yardımcı oluyorlar.
28. Müfettişler eğitim, öğretimin çok; evraklarla ilgilenirler. (ters puanlama).
30. Müfettişler, hak ettiğim sicil notunu verirler.
37. Müfettişler beni objektif olarak değerlendiriyorlar

Bu bileşen müfettişlerin yaptığı teftiş ile ilgili tutum cümlelerinden oluştuğu için, *teftiş* bileşeni olarak adlandırılmıştır.

**Tablo 4:** Bileşenlere Ait Güvenirlilik Katsayıları

Alt Faktör	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
<i>Rehberlik</i>	9	0,89
<i>Olumlu Duygular</i>	5	0,85
<i>Teftiş</i>	6	0,78
<b><i>Bütün Ölçek</i></b>	20	0,93

**Tablo 5:** Bileşen ve Toplam Puan Korelasyonları

		Rehberlik	Olumlu Duygular	Teftiş
<i>Rehberlik</i>	Pearson M.Ç.K.K	-		
<i>Olumlu Duygular</i>	Pearson M.Ç.K.K	0,733**	-	
<i>Teftiş</i>	Pearson M.Ç.K.K	0,636**	0,644**	-
<b><i>Toplam Puan</i></b>	Pearson M.Ç.K.K	0,923**	0,871**	0,850**

\*\* p<0,001.

### **Güvenirlilik Çalışmaları**

Tablo 4’te bileşenlere ait güvenirlilik katsayıları verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde rehberlik ve olumlu duygular bileşenlerinin güvenirlilik katsayıları oldukça yüksek bulunmuştur. Teftiş bileşeninin güvenirliliği ise 0,78 olarak bulunmuştur. Diğer bileşene göre düşük olmasına rağmen, madde sayısı ve 0,70 ten yukarıda olduğu göz önüne alınırsa kabul edilebilecek bir güvenirlilik katsayısıdır. MİT’in bütünüünün güvenirliliği 0,93 olarak bulunmuştur. Bütün ölçeğe ait standart hata ise 3,91 olarak hesaplanmıştır.

### **Geçerlik Çalışmaları**

MİT’in kapsam geçerliği için daha önceden de belirtildiği gibi öğretmenlere bu konudaki görüşleri sorulmuş ayrıca oluşturulan maddeler bu alandaki uzman kişiler tarafından da incelenmiştir. Yapılan faktör analizi çalışmalarıyla ölçeğin tek faktörlü 3 bileşenli bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçülen değişkenle ilgili doğrudan bir ölçüt bulunamadığından bir ölçüte dayalı geçerlik çalışması yapılamamıştır.

Bulunmuş olan bileşenlerin birbirleriyle olan ilişkileri Tablo 5’te yer almaktadır. Tablo 5’e göre; bileşenler birbirleriyle pozitif ve yüksek ilişki göstermektedir. Toplam puanla bileşenler arasındaki ilişkilerin de yüksek ve pozitif olduğu görülmektedir, bu bulgular tek faktörlü fakat çok bileşenli bir yapı olduğuna kanıt olarak kabul edilebilir.

### **Hizmet Yılı ve Okul Türlerine Göre MİT**

#### *Hizmet Yılı İle MİT Puanlarının İlişkisi*

Hizmet yılı ile ölçekten alınan puanlar arasındaki ilişkiye *Pearson* momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak bakılmıştır.

**Tablo 6:** MİT Puanları ve Hizmet Yılı Arasındaki İlişkiler

	Hizmet Yılı
<i>Olumlu Duygular</i>	-0,172*
<i>Rehberlik</i>	-0,264**
<i>Teftiş</i>	-0,143*
<b>Genel Toplam Puan</b>	<b>-0,229**</b>

\*\* p&lt;0,01

\* p&lt;0,05

**Tablo 7:** İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinin Müfettişlere İlişkin Tutum Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	Xort	S	t	p
<i>İlköğretim</i>	143	49,60	13,59	-3,409	0,001
<i>Lise</i>	53	58,09	16,14		

Tablo 6 incelendiğinde hizmet yılı ile olumlu duygular bileşeni arasında negatif ve manidar bir ilişki bulunmuştur. Buna bağlı olarak hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin müfettişlere ilişkin olumlu duygular bileşeni puanları azalmaktadır. Hizmet yılı ile rehberlik bileşeni arasında negatif ve manidar bir ilişki bulunmuştur. Buna bağlı olarak hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin müfettişlere ilişkin rehberlik bileşeni puanları düşmektedir. Hizmet yılı ile teftiş bileşeni arasında negatif ve manidar bir ilişki bulunmuştur. Buna bağlı olarak hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin müfettişlere ilişkin teftiş bileşeni puanları düşmektedir. Hizmet yılı ile genel toplam puanları arasında da negatif ve manidar bir ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle, hizmet yılı arttıkça öğretmenlerin müfettişlere ilişkin genel toplam puanları düşmektedir.

#### *Okul Türüne Göre MİT Puanlarının Karşılaştırılması*

Tablo 7 incelendiğinde okul türüne göre MİT puanları arasında 0,001 düzeyinde lise öğretmenlerinin lehine fark bulunmuştur. İlköğretim okulunda çalışan öğretmenlerin lisedeki öğretmenlere göre, müfettişlere karşı daha olumsuz bir tutum içinde olmalarının nedenlerinden biri ilköğretim okullarının müfettişlerce daha sık denetlenmesi olabilir.

#### **Sonuç ve Öneriler**

Öğretmen ve müfettişlerin geçmişte olduğu gibi günümüzde de birbirlerine yönelik olumsuz bir tutum içinde olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmenler, denetimin kendilerine bir fayda sağlamadığını dile getirmektedirler. Müfettişler ise, öğretmenlerin kendilerini dinlediklerinde daha başarılı olacaklarına inanmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenler, müfettişlerin daha çok teftiş boyutunu ön plana çıkardıklarından şikayet

etmektedirler. Müfettişler ise aslında öğretmenlere bizler rehberlik yapıyoruz, ancak öğretmenler bu rehberliği yeterince benimseyip öğrenme yaşantısı haline dönüştüremiyorlar demektedirler. Kuşkusuz bu kanının ortadan kaldırılmasında müfettişlere daha fazla görev düşmektedir. Bu bağlamda müfettişlerden aslında eğitim müfettişliği rolü beklenmektedir. Eğitim müfettişliği ise okullardaki eğitimcileri kontrol etme değerlendirme ve rapor yazmakla sınırlı olmayıp, eğitimcilere yönelik rehberlik, yetiştiricilik, geliştirme gibi düzeltici ve yön gösterici etkinlikleri kapsamaktadır (Yalçınkaya, 2002). Yine öğretmen ve müfettişlerin bu olumsuz düşüncelere yönelmesinde, okullarda yapılan denetimlerin amaçlarına uygun olarak nitelikli yönetmen ve denetmenler eliyle yapılmayışı yatmaktadır. Bu yüzden de denetim ve değerlendirme kavramları öğretmenlere sevimsiz görünmektedir (Yıldırım ve Koçak, 1994). Dolayısıyla Türk eğitim sisteminde de bu olumsuz durum devamlılığını hala korumaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin müfettişlere ilişkin tutumlarının belirlenmesi önem kazanmaktadır. Bunun için bir ölçme aracının geliştirilmesine yönelik ihtiyaç ortadadır. Bu amacın gerçekleştirilmesine yönelik bir ölçek hazırlanmış ve bu ölçek öğretmenlerin, müfettişlere yönelik tutumlarını, olumlu duygular besleme, rehberlik ve teftiş boyutlarında belirtmelerine neden olmuştur. Hazırlanan ölçeğin faktör yapısı, madde toplam test korelasyonları ve güvenilirlik katsayıları göz önüne alındığında geliştirilmeye çalışılan ölçeğin kullanılabilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçekten elde edilen puanlarla öğretmenlerin hizmet yılı arasında negatif korelasyonlar bulunmuştur. İlköğretim ve lise öğretmenlerinin tutum puanları arasında 0,001 düzeyinde lise öğretmenleri lehine fark bulunmuştur. Bu bulgular müfettişlere ilişkin tutumları içeren yeni araştırmalar yapılması gerektiğini işaret etmektedir. MİT'in daha geniş örneklem grubu üzerinde faktör yapısının incelenmesi ve bulunan yapının test edilmesi yapı geçerliği açısından yararlı olacaktır.

## Kaynaklar

- Aiken, L.R. (1979). *Psychological testing and assessment*. (3rd ed.). Boston, Allyn & Bacon.
- Altıntaş, R. (1992). İlköğretim teftişi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8.
- Anastasi, A. (1982). *Psychological testing*. (6th ed.). New York: McMillan.
- Arabacı, İ.B. (1999). MEB teftiş politikası. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 5(20), 545-575.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Erdem, O. (1988). Türk teftiş sistemine genel bir bakış. 1. Teftiş Semineri, Ankara.

- Inandı, Y. ve Gündüz, Y. (2000). Öğretmen görüşlerine göre müfettişler kendilerinde bulunması gereken niteliklere ne derece sahiptirler? IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Janda, L.H. (1998). *Psychological testing: Theory and applications*. Massachusetts, Allyn & Bacon.
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Oktay, F. (1999). *Denetim alt sistemleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma: Türk, Fransız ve İngiliz eğitim denetim sistemleri*. Ankara, Armağan Yayınevi.
- Özbek, O. (2001). İlköğretim okullarında öğretmenlerin ders teftişi etkinliklerinde müfettişlerden beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyleri: Niğde ili örneği. *Eğitim Araştırmaları*, 3-4.
- Radford, J. ve Govier, E. (1991). *A textbook of psychology*. London, Sheldon Press.
- Seçkin, N. (1994). Eğitimin niteliğinin geliştirilmesinde müfettişlerin rolü ve teftişte yeni arayışlar. Eğitimde Nitelik Geliştirme I. Sempozyumu, İstanbul.
- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics*. Needham Heights, Allyn & Bacon.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş kavram ilkeler yöntemler*. Ankara, Takav Yayınları.
- Ünal, S. ve Sığırcı, M. (2000). Öğretmenlerin denetmenleri değerlendirmesi ve onlardan beklentileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 281-294.
- Yalçınkaya, M. (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.
- Yıldırım, İ. ve Koçak, Ş. (1994). Eğitim denetiminde ilköğretim müfettişleri yetiştirilme ve sorunları. Yayınlanmamış araştırma, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.