

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ GÖREVLERİNİ YERİNE
GETİRME DURUMLARI İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Ahmet YILMAZ

Haziran 2007

T.C
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ GÖREVLERİNİ YERİNE
GETİRME DURUMLARI İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doktora Tezi

Hazırlayan
Ahmet YILMAZ

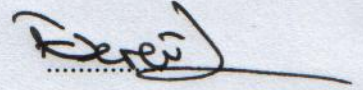
Danışman
Prof. Dr. Esergöl BALCI BUCAK

Bolu–2007

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Ahmet YILMAZ'a ait "İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Yerine Getirme Durumları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında DOKTORA TEZİ OLARAK kabul edilmiştir. 22/06/2007

Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Esergöl Balcı BUCAK



Üye : Prof. Dr. Coşkun BAYRAK



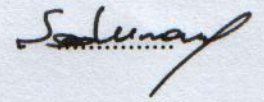
Üye : Yrd. Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU



Üye : Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT



Üye : Yrd Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU



Prof. Dr. Uğur ESER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

THE RELATION BETWEEN THE POSITION OF PRIMARY EDUCATION INSPECTORS'IN DOING THEIR PROFESSIONAL DUTY AND THE BURNOUT LEVELS

YILMAZ, Ahmet

Ph.D.Educational Administration and Supervision

Supervisor: Prof. Dr. Esergöl BALCI BUCAK

June 2007, xxiv + 246 Pages

The purpose of this research is to supply the relation between the position of primary education inspectors' in doing their professional duty and the burnout levels through the points of view of Primary Education inspectors and teachers.

The universe of research study is composed of 206 primary education inspectors who work in constitution of National Education directorates in 14 cities which are selected from the general of Turkey and from the seven geographical regions in 2005/2006 academic year and 7929 primary school and branch teachers who work in 316 primary schools in these selected cities.

The questionnaire (that) supplied for the aim of being an implement for collecting datum is composed of three main chapters. In the first chapter there is a personal knowledge form which is composed of variations in "sexuality, age, civil situation, priority, branch and educational situations" in second chapter these a the form that is composed of 45 matters about primary education inspectors duties in "guidance, bringing up the personal in working-place on working-time, inspection, utilization, examination, research and investigation", in third chapter there is Maslach Burnout Inventory that is composed of 22 matters.

These three chapters were got into only one (single) questionnaire and all of three questionnaires were applied on 260 primary (school) education inspectors in the examples, the first and second chapters of the questionnaire were applied on totally 1510 educator who were compassed of 1250 teachers and others working in the 90 primary schools. 175 primary school inspectors' questionnaires and 1109

teachers' questionnaires were taken for excavation. All the answered questionnaires were codified in "SPSS 13.0 for Windows (Statistical Package for Social Sciences) package programme (appropriate with the aim of research) and were analyzed by using percentage, frequency, t-test, univariate direction variation analysis (ANOVA), test of Tukey HSD, Pearson Moments Multiplication Correlation Coefficient appropriately with the aim of the research and in all of the statistical procedures the meaningfulness level was taken as $p: .05$.

Depending on the research inventions these results were obtained.

1. According to the answer and view of Primary school inspectors and teachers, the questionnaire shows that primary school inspectors gave 'some times' and 'many times' answers to the questions about Primary school inspectors' guidance, bringing up the personal in working-place on working time, inspection and utilization, investigation, research.

2. There was a meaningful difference between the primary school inspector's points of view and teachers' points of views about the subjects of primary school inspectors' guidance and bringing up the personal in working-place on working-time, inspection, utilization, examination, investigation, and research.

3. There was not a meaningful difference between 'The view about how primary school inspectors were doing their duties while they were doing guidance, bringing up the personal in working-place on working-time, inspection, utilization, examination, investigation, and research and the varieties about sexuality, age, civil situation, priority, branch and educational situations.

It was concluded that there wasn't a meaningful difference between the view about how primary school inspectors were doing their duties while they were doing guidance, bringing up the personal in working-place on working-time, inspection, utilization, examination, investigation and research and the varieties about sexuality, age, civil citation, priority, branch and educational situations and primary school inspectors and teachers thought same with each other about sexuality on the subject of how primary school inspectors were doing their duties while they were doing guidance, bringing up the personal in working-place on working-time, inspection, utilization, examination, investigation and research and teachers thought different from primary school inspectors about all of the duties dimensions according to age

variation and all of the teachers thought same things about all of the duty dimensions according to civil situation and branch variation and although there wasn't differences between teachers' views and primary school inspectors' views about on the subject of "Investigations and Research" there was meaningful difference between two sides' views about the subject of guidance and bringing up the personal in working-place on working-time, inspection and utilization, examination and according to the variation of teachers' educational situation, there was a meaningful difference in teachers' thought about primary school inspectors' attitudes while primary inspectors were the duty of "Examination".

4. According to primary inspectors view about on which level the burnout levels burnout sub-dimensions were, they live "less burnout" in emotional burnout and insensibility sub-dimension and they live "much burnout" in personal failure sub-dimension,

5. Up to the fact of "according to sexuality, age, civil situation, priority, branch, educational situation variations in burnout sub-dimension in the primary school inspectors' burnouts" there was not meaningful differences of the sexuality, age, civil situation, priority, branch variations. "Emotional burnout, insensibility, personal failure" sub-dimensions and in addition there wasn't difference in "personal failure" sub-dimensions according to educational situations, there were meaningful differences in "Emotional Burnout and Insensibility" sub-dimensions,

6. Primary school inspectors live burnout in the sub dimension level in the point of the view of primary school inspectors' burnout levels up to these knowledge's there is a negative, strong relation and % 69 of burnout level is about primary school inspectors' professional duty doings' changings between the situation of primary school inspectors' professional duty doings effort and burnout level, in other words it is fixed that the more their burnout levels get more their professional duty doings effort situation get less.

Key words: Professional Duty, Primary School Inspectors, Teacher, Burnout.

ÖZET

İLKÖĞRETİM MÜFETTİŞLERİNİN MESLEKİ GÖREVLERİNİ YERİNE GETİRME DURUMLARI İLE TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YILMAZ, Ahmet

Doktora: Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Esergöl BALCI BUCAK

Haziran 2007, xxiv+246 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesine yöneliktir.

Araştırmanın çalışma evrenini 2005/2006 eğitim ve öğretim yılında Türkiye genelinden yedi coğrafi bölgeden seçilen 14 ilde milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görev yapan 260 ilköğretim müfettişi ile bu illerin ilçe merkezlerinde bulunan 316 ilköğretim okulunda görevli 7929 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır.

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde “cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, branş ve öğrenim durumları” değişkenlerinden oluşan kişisel bilgi formu, ikinci bölümde ilköğretim müfettişlerinin “rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma” görevlerine yönelik 45 maddeden oluşan form, üçüncü bölümünde ise 22 maddeden oluşan “Maslach Tükenmişlik Envanteri” (Maslach Burnout Inventory) bulunmaktadır. Bu üç bölüm tek anket formu haline getirilerek anketin tamamı örneklemdeki 260 ilköğretim müfettişine, anketin birinci ve ikinci bölümü 90 ilköğretim okulunda görevli 1250 öğretmen olmak üzere toplam 1510 eğitimciye uygulanmıştır. Değerlendirmeye ise 175 ilköğretim müfettişinin ve 1109 öğretmenin anketi alınmıştır.

Yanıtlanan anketler “SPSS 13.0 for Windovs (Statistical Package For Social Sciences)” paket programında kodlanarak araştırmanın amacına uygun olarak yüzde, frekans, t-test, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak analiz edilmiş olup tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi $p: .05$ olarak alınmıştır.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. “İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim müfettişleri rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin” ilköğretim müfettişleri “her zaman” yerine getirdikleri öğretmenler ise “bazen” yerine getirildiği görüşünde oldukları,

2. “İlköğretim müfettişlerinin, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin” ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu,

3. “İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumları” değişkenlerine göre anlamlı fark olmadığı,

“İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumu” değişkenlerine göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme” görevlerini yerine getirme durumuyla ilgili olarak cinsiyetleri bakımından benzer düşündükleri, öğretmenlerin yaş değişkenine göre tüm görev boyutlarında farklı düşündükleri, öğretmenlerin medeni durum ve branş değişkenlerine göre tüm görev boyutlarında benzer düşündükleri, öğretmenlerin kıdem değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin “soruşturma ve araştırma” görevlerinin yerine getirilmesine ilişkin anlamlı fark olmadığı halde “rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme” görevlerinin yerine getirilme

durumuna ilişkin anlamlı fark olduğu, öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre de “İnceleme” görevinin yerine getirilme durumuna ilişkin anlamlı fark olduğu,

4. “İlköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre tükenmişlik seviyeleri tükenmişlik alt boyutlarına göre hangi düzeyde” olduğuna ilişkin olarak, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda “az tükenmişlik” yaşadıkları, kişisel başarısızlık alt boyutunda ise “çoğunlukla tükenmişlik” yaşadıkları,

5. “İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlikleri, tükenmişlik alt boyutlarında cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumları değişkenlerine göre hangi düzeyde” olduğuna ilişkin olarak cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş değişkenlerine göre “duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık” alt boyutlarında anlamlı fark yok iken, öğrenim durumlarına göre “kişisel başarısızlık” alt boyutunda farklılık göstermezken, “duygusal tükenme ve duyarsızlaşma” alt boyutlarında anlamlı fark olduğu,

6. “İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini yerine getirme durumlarına ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif kuvvetli ilişki (korelasyon) bulunduğu ve tükenmişliğin % 69’u ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili değişkenlere bağlı olduğu buna göre ilköğretim müfettişleri mesleki görevlerini yerine getirdikçe tükenmişlik düzeylerinin azalacağı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Görev, İlköğretim Müfettişi, Öğretmen, Tükenmişlik.

Eşim Fatma,
Kızlarım Gizem ve Sinem'e

TEŞEKKÜR

Bu araştırmanın gerçekleşmesi sırasında her aşamasında gerekli anlayışı ve nezaketi gösteren yardım ve desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen ve birlikte çalışmaktan onur duyduğum tez danışmanım sayın Prof. Dr. Esergöl BALCI BUCAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yine araştırmamın planlanıp yürütülmesinde bilgi ve tecrübeleriyle destek olarak şekillenmesine katkıda bulunan Prof. Dr. Ayhan AYDIN'a, Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a, Yrd. Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU'na ve Yrd. Doç. Dr. Yusuf CERİT'e şükranlarımı sunar teşekkür ederim.

Ayrıca öğrenimim süresince üzerimde emeği bulunan beni destekleyen, cesaretlendiren Eğitim Fakültesi'nin değerli öğretim elemanları Prof. Dr. A. Canan ÇETİNKANAT'a, Prof. Dr. Ali GÜLER'e, Doç. Dr. Sadegül Akbaba ALTUN'a, Yrd. Doç. Dr. Ayhan URAL'a, Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK'a teşekkürlerimi sunarım. Anketlerin uygulanması sırasında katkısı bulunan ilköğretim müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenlere de teşekkürü borç bilirim.

Diğer yandan beni doktora yapmaya teşvik eden yüksek lisans tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Osman KAFADAR'ı da rahmetle anar, ihtiyaç duyduğum çalışma ortamında sabır ve sevgileriyle bana sürekli yardımcı olan ailemede şükranlarımı sunarım.

Haziran 2007-Bolu

Ahmet YILMAZ

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ABSTRACT.....	iii
ÖZET.....	vi
İTHAF.....	ix
TEŞEKKÜR.....	x
İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	xi
TABLolar DİZİNİ.....	xix

BÖLÜM I

I-GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problemin İfadesi.....	9
1.3. Alt Problemler.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi.....	10
1.5. Sayıtlar.....	11
1.6. Sınırlılıklar.....	11
1.7. Tanımlar.....	11

BÖLÜM II

II-KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR.....	12
2.1. Kuramsal Temeller.....	12
2.1.1. Denetimin Amacı ve İlkeleri.....	13

2.1.2. Teftiş Çeşitleri.....	14
2.1.3. İlköğretim Müfettişlerinin Görevleri.....	16
2.1.3.1. Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme.....	18
2.1.3.2. Teftiş ve Değerlendirme.....	19
2.1.3.3. İnceleme.....	20
2.1.3.4. Soruşturma.....	21
2.1.3.5. Araştırma.....	23
2.1.4. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevleriyle İlgili Tarihsel Süreç.....	27
2.1.4.1. Cumhuriyet Dönemi Öncesi Süreç.....	27
2.1.4.2. Cumhuriyet Dönemindeki Süreç.....	28
2.1.5. Denetim ve Tükenmişlik İlişkisi.....	30
2.1.6. Tükenmişlik Alt Boyutları.....	31
2.1.6.1. Duygusal Tükenme.....	31
2.1.6.2. Duyarsızlaşma.....	32
2.1.6.3. Kişisel Başarıda Düşme Hissi.....	32
2.1.7. Tükenmişlik Stres Motivasyon ve İş Doyumu İlişkisi.....	33
2.1.8. Tükenmişlik Belirtileri.....	36
2.1.9. Tükenmişlik Nedenleri.....	38
2.1.10. Tükenmişlik Dönemleri.....	43
2.1.11. Tükenmişliğin Sonuçları.....	44
2.1.12. Tükenmişlik İle Başa Çıkma Yolları.....	45
2.1.12.1. Örgütsel Yöntemler.....	45
2.1.12.2. Kişisel Önlemler.....	50
2.2. İlgili Araştırmalar.....	51
2.2.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar.....	52
2.2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar.....	67

BÖLÜM III

III-YÖNTEM.....	72
3.1. Araştırma Yöntemi.....	72
3.2. Evren ve Örneklem.....	72
3.2.1. Evren.....	72
3.2.2. Örneklem.....	73
3.3. Veri Toplama Teknikleri.....	87
3.3.1. Veri Toplama Aracı.....	87
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu.....	88
3.3.1.2. İlköğretim Müfettişlerinin Görevleriyle İlgili Form.....	88
3.3.1.3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği.....	89
3.3.2. Verilerin Toplanması.....	91
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	93

BÖLÜM IV

IV-BULGULAR.....	95
4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular.....	95
4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	99
4.2.1. “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Bulgular.....	99
4.2.2. “Teftiş ve Değerlendirme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Bulgular.....	102
4.2.3. “İnceleme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Bulgular.....	107
4.2.4. “Soruşturma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Bulgular.....	108
4.2.5. “Araştırma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Bulgular.....	110

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	113
4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	114
4.4.1. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin t-Test Sonuçları.....	114
4.4.2. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin t-Test Sonuçları.....	115
4.4.3. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Yaşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	116
4.4.4. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	119
4.4.5 İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Medeni Durumlarına Göre Görüşlerinin t-Test Sonuçları.....	123
4.4.6. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Medeni Durumlarına Göre Görüşlerinin t-Test Sonuçları.....	124
4.4.7. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Mesleki Kıdemlerine Göre Görüşlerinin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	125
4.4.8. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	128
4.4.9. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Branşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	132

4.4.10. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Branşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	135
4.4.11. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Öğrenim Durumlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	138
4.4.12. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	141
4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	144
4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	146
4.6.1. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Olarak Cinsiyetlerine Göre Görüşleri Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan t-Test Sonuçları.....	146
4.6.2. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Olarak Yaşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları.....	147
4.6.3. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Olarak Medeni Durumlarına Göre Görüşleri Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan t-Test Sonuçları.....	149
4.6.4. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	150
4.6.5. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Branşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	152
4.6.6. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	154
4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	157

4.7.1. İlköğretim Müfettişlerinin “Mesleki Görev Boyutları” İle Tükenmişlik Alt Boyutlarına” İlişkin Korelasyon Analizine Ait Bulgular	157
4.7.2. İlköğretim Müfettişlerinin “Mesleki Görev Boyutları” İle Tükenmişlik Alt Boyutlarına” İlişkin Regresyon Analizine Ait Bulgular	158

BÖLÜM V

V-SONUÇLAR VE TARTIŞMA.....	163
5.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	163
5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	166
5.2.1. “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	166
5.2.2. “Teftiş ve Değerlendirme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	171
5.2.3. “İnceleme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	177
5.2.4. “Soruşturma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	179
5.2.5. “Araştırma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	181
5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	184
5.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	184
5.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	188
5.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	191
5.6.1. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	191

5.6.2. İlköğretim Müfettişlerinin Yaşlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	193
5.6.3. İlköğretim Müfettişlerinin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	194
5.6.4. İlköğretim Müfettişlerinin Kıdemlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	195
5.6.5. İlköğretim Müfettişlerinin Branşlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	197
5.6.6. İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	198
5.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	200
5.7.1. “Mesleki Görev Boyutları” İle “Duygusal Tükenme Alt Boyutu” Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	200
5.7.2. “Mesleki Görev Boyutları” İle “Duyarsızlaşma Alt Boyutu” Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	202
5.7.3. “Mesleki Görev Boyutları” İle “Kişisel Başarısızlık Alt Boyutu” Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma.....	203

BÖLÜM VI

VI-ÖNERİLER.....	206
6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	206
6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	207
KAYNAKÇA.....	208
EKLER.....	223
EK 1. İlköğretim Müfettişi Anket Formu.....	224
EK 2. Öğretmen Anket Formu	229
EK 3. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı.....	233
EK 4. İlköğretim Müfettişleri İl Listesi.....	234

EK 5. İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları Listesi.....	235
EK 6. Rastgele Sayılar Tablosu.....	245
ÖZGEÇMİŞ	246

TABLOLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. İl Seçimi.....	74
Tablo 2. Örnekleme Giren Öğretmen ve Okul Sayıları.....	75
Tablo 3. Marmara Bölgesi Çanakkale İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	77
Tablo 4. Marmara Bölgesi Bilecik İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	78
Tablo 5. Ege Bölgesi Afyon İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	78
Tablo 6. Ege Bölgesi Muğla İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	79
Tablo 7. Karadeniz Bölgesi Tokat İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	79
Tablo 8. Karadeniz Bölgesi Bolu İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	80
Tablo 9. Akdeniz Bölgesi Burdur İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri.....	80
Tablo 10. Akdeniz Bölgesi Isparta İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	81
Tablo 11. İç Anadolu Bölgesi Çankırı İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	81
Tablo 12. İç Anadolu Bölgesi Kırıkkale İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	82
Tablo 13. Doğu Anadolu Bölgesi Kars İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	83
Tablo 14. Doğu Anadolu Bölgesi Muş İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	83
Tablo 15. Güney Doğu Anadolu Bölgesi Şırnak İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	84

Tablo 16.	Güney Doğu Anadolu Bölgesi Mardin İlinde Örneklem Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları İle Okul İsimleri.....	84
Tablo 17.	Örneklem Giren İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf ve Branş Öğretmenleri İle Okul Sayıları Toplamı.....	85
Tablo 18.	Çalışma Evrenini Oluşturan İllerde Görevli İlköğretim Müfettişi Sayıları.....	87
Tablo 19.	Beşli Dereceleme Ölçeği Puan Tablosu.....	89
Tablo 20.	MBI Beşli Dereceleme Ölçeğiyle İlgili Puanlara Karşılık Gelen Yorumlara Ait Tablo.....	90
Tablo 21.	İlköğretim Müfettişleri İle Örneklem Giren Sınıf ve Branş Öğretmenlerine Uygulanan Anket Sayısı ve Oranları.....	92
Tablo 22.	İlköğretim Müfettişleri İle Örneklem Giren Sınıf ve Branş Öğretmenlerinden Değerlendirmeye Alınan Genel Anket Sayısı ve Oranları.....	92
Tablo 23.	İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Kişisel Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	95
Tablo 24.	İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Kişisel Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	96
Tablo 25.	İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Kişisel Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	96
Tablo 26.	İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	97
Tablo 27.	İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	98
Tablo 28.	İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Kişisel Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	99
Tablo 29.	“Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	100
Tablo 30.	“Teftiş ve Değerlendirme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	103

Tablo 31. “İnceleme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	107
Tablo 32. “Soruşturma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	109
Tablo 33. “Araştırma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	111
Tablo 34. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin İlköğretim Müfettişleri İle Öğretmenlerin Görüşlerine Ait t-Test Sonuçları.....	113
Tablo 35. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Cinsiyetlerine Göre t-Test Sonuçları.....	114
Tablo 36. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Cinsiyetlerine Göre t-Test Sonuçları.....	115
Tablo 37. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları.....	117
Tablo 38. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	118
Tablo 39. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları.....	120
Tablo 40. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	121
Tablo 41. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre Puanların Tukey HSD Testi Analizi Sonuçları.....	122

Tablo 42.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Medeni Durumlarına Göre t-Test Sonuçları.....	124
Tablo 43.	Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Medeni Durumlarına Göre t-Test Sonuçları.....	125
Tablo 44.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Aritmetik Ortalamaları.....	126
Tablo 45.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	127
Tablo 46.	Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Aritmetik Ortalamaları	129
Tablo 47.	Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	130
Tablo 48.	Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Puanlarının Tukey HSD Testi Analizi Sonuçları.....	131
Tablo 49.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Branşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları.....	133
Tablo 50.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	134
Tablo 51.	Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Branşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları.....	136

Tablo 52.	Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	138
Tablo 53.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalamaları.....	139
Tablo 54.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	140
Tablo 55.	Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalamaları.....	142
Tablo 56.	Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	143
Tablo 57.	Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Puanlarının Tukey HSD Testi Analizi Sonuçları.....	144
Tablo 58.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Seviyelerinin Tükenmişlik Alt Boyutlarına Göre Dağılımı.....	145
Tablo 59.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Cinsiyetlerine Göre t-Test Sonuçları.....	146
Tablo 60.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları.....	147
Tablo 61.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	148
Tablo 62.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Medeni Durumlarına Göre t-Test Sonuçları.....	149
Tablo 63.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Aritmetik Ortalamaları.....	150

Tablo 64.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları.....	151
Tablo 65.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Branşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları.....	152
Tablo 66.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	153
Tablo 67.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalamaları.....	154
Tablo 68.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları.....	155
Tablo 69.	İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Puanların Tukey HSD Testi Analizi Sonuçları.....	156
Tablo 70.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görev Boyutları ve Tükenmişlik Alt Seviyeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	157
Tablo 71.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevleri ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Genel İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları.....	158
Tablo 72.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görev Boyutları İle Duygusal Tükenme Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	159
Tablo 73.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görev Boyutları İle Duyarsızlaşma Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	160
Tablo 74.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görev Boyutları İle Kişisel Başarısızlık Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	161
Tablo 75.	İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevleri İle Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	162

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, problem ifadesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Toplumsal ekonomik ve siyasal yaşamda görülen her temel değişimin eğitim alanına yansması eğitimle diğer toplumsal kurumlar arasındaki yakın ilişkinin doğal bir sonucudur. Diğer toplumsal kurumlarla bir ilişki içinde olan eğitimin bu toplumsal kurumlarda meydana gelen değişimlerden etkilenmemesi olanaksızdır (Aydın, 1993:27). Özellikle küreselleşme ve uluslararası rekabet eğitim sistemini çağın ihtiyaçlarına göre yeniden ele almaya zorlamaktadır (Özden, 1999:15; Özdemir,1998:61; Gleeson ve Husbands, 2001:1).

Hızla gelişen bilim ve teknoloji bireyin toplumun sosyal ekonomik yaşantısını büyük ölçüde etkilemekte, kurumların yapı ve işlevlerini değişikliğe zorlamaktadır. Bu değişen ve gelişen ortamda sistemlerin dengeleri bozulmakta yeni durumlara uyum sağlayabilmek için kontrol ve denetim alt sistemlerinin işlevlerine her zamankinden daha çok gereksinim duyulmaktadır (Başaran, 2004:5,6).

Denetim evrenseldir. Türüne amacına kuruluşuna bakılmaksızın tüm örgütler denetimsiz çalışamaz. Tıpkı insanlar gibi. İnsan da kendini denetleyemeden işlerini yapıp amaçlarını gerçekleştiremez (Başaran 1994:73). Bunun için denetim sisteminin yeniden düzenlenmesi eğitim örgütlerindeki davranış biçimlerini de etkileyerek değişimin en somut ve etkileyici göstergesi olması bakımından önem taşır (Özden, 1999:210).

Denetimin örgüt açısından zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur (Aydın, 1993:1). Buna göre denetim tüm sistemlerde bir alt sistem ve yönetime ilişkin kuramlar içinde bir süreç olarak yer almaktadır (Başar, 1998:3;Taymaz, 1997:13). Özellikle insan unsurunun

ağır bastığı sosyal faaliyetlerde olmazsa olmaz düzeyinde kendisine şiddetle ihtiyaç duyulur (Cengiz, 1992:7,8). Önceleri denetim, örgütlerde karşılaşılan disiplin olaylarını inceleme, soruşturma ve rapor etme biçiminde algılanırken günümüzde bu anlayış ikinci planda kalmaktadır (Başaran, 2004:6).

Eğitim kurumlarında denetimin önemi daha çok bu kurumların etkin bir öğrenme ortamı haline getirilmesi bakımından önem taşımaktadır (Sergiovanni ve Starrat, 1993:38). Bu nedenle eğitimde denetleme süreci, eğitim örgütünün işlemesine ilişkin bilgi toplamak için gereklidir (Başaran, 1994:73,74).

Ülkelerin eğitim sistemleri içersinde eğitim öğretim çalışmalarının daha önceden belirlenmiş olan amaçlarına uygun olarak yürütülmesini sağlayabilmeleri için denetim önemli bir faaliyettir (Süngü, 2005:395). Denetim ülkelerin yönetim biçimlerine göre farklılıklar gösterir. Merkezden yönetilen veya bu yönetim şeklinin ağırlıklı olduğu uygulamaların görüldüğü ülkelerde denetim bu yönetim birimlerinin temel düşünce, ilke ve süreçleriyle uyum içindedir (Başar, 1998:5).

Türk Eğitim Sisteminde teftiş görevi Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmiştir. 07.11.1982 tarihli Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının 42. maddesinde: “Eğitim ve öğretim, Atatürk İlkeleri ve İnkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, Devletin gözetim ve denetimi altında yapılır” ibaresi yer alır (T.C Anayasası, 1982). Yine Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 56. maddesinde: “Eğitim ve öğretim hizmetlerinin Devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur” denilmektedir (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Örgütlerde denetim birimlerinin örgütlenmesinde ortak ve tek bir ölçü statü veya model yoktur. Özellikle kamu hizmetlerinin teknik alanlardaki farklılaşmaları, teftişi de teknik bir hizmet haline getirmiştir. Kamu hizmeti gören bakanlık veya kurum yönetimde olduğu gibi denetim işlerini yürütecek birim ve teftiş personelinin bünyesinde bulundurma gereği duymuştur. Türk Milli Eğitim Sisteminde teftiş birimleri öğretim kademelerine uygun biçimde üç ayrı birim tarafından yürütülmektedir. Bunlar (Taymaz, 1997: 9,10):

1. Yükseköğretim Denetleme Kurulu,
2. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu,
3. Milli Eğitim Müdürlükleri İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı'dır.

Bu denetim kademelerinden Yükseköğretim Denetleme Kurulu, üniversite ve bağlı birimlerin etkinliklerini denetleyen Yükseköğretim Kurulu'na bağlı bir kuruluştur. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu ise Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı adına bakanlığın merkez örgütü birimlerini, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerini, resmi ve özel lise ve dengi okulların teftişini yapan bir kuruluştur. İlköğretim müfettişleri ise illerde milli eğitim müdürlükleri bünyesinde:

1. Rehberlik ve iş başında yetiştirme,
2. Teftiş ve değerlendirme,
3. İnceleme,
4. Soruşturma,
5. Araştırma görevlerini yapmakla yükümlüdürler.

Milli Eğitim Sistemi içerisinde gerek Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan bakanlık müfettişleri ve gerek il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görev yapan ilköğretim müfettişleri devlet memuru olarak yer alır (Uzel, 1991:11).

İlköğretim müfettişlerinin görevleri, teftişin nasıl bir kurum olarak görüldüğü ile yakından ilişkilidir. Buna göre müfettişin görevlerini kısmen karşılaştığı problemlere göre şekil aldığı söylenebilir. Örneğin branş öğretmenlerinin çoğu, kendi branşlarından olmayan ilköğretim müfettişinin yapacağı değerlendirmeyi kuşku ile karşılamaktadır. Yine orta öğretimdeki programların çeşitliliği ve bunların zaman ve sınıf bakımından dağılımı teftiş sürecini zorlaştırmaktadır. Fakat teftiş sürecini engelleyen esas problem müfettişin büründüğü formal davranıştır (Bursalıoğlu, 1994:131,132).

Türk Milli Eğitim Sistemi içerisinde denetim hizmetleri bakanlık müfettişleri ve ilköğretim müfettişleri olmak üzere iki ayrı birim tarafından yürütülmektedir. Acaba Avrupa Birliği'nde denetim hizmetleri nasıl yerine getirilmektedir? sorusu hemen akla gelmektedir.

Avrupa Birliğine üye bazı ülkelerin denetim örgütlenmesine bakıldığında, Fransa'da eğitim denetiminin iki önemli birimden oluştuğu görülmektedir. Milli Eğitim Genel Denetleme Kurulu (IGEN/Inspection Generale de/Education Nationale) müfredat programları ve onların nasıl uygulandığı ile ilgilenirken, Eğitimi Yönetimi Genel Müfettişleri (IGAEN/ Inspection Generale de L'Administration de

l'Education Nationale) ise eğitim sisteminin yönetimi ile ilgilenmektedir (Süngü, 2005:394-410).

İngiltere’de eğitim genel politikası uygulamalarında mahalli özerklik önemli rol oynamaktadır. Ancak 1992 yılında İngiltere’de denetimde köklü düzenlemelere gidilmiş ve Eğitimde Standartlar Ofisi (OFSTED) oluşturulmuştur. Bu kuruluşta 220 Majestelerin Müfettişleri (Her Majesty’s Inspectors) profesyonel ekip olarak yer almaktadır. 1992 eğitim kanunu okul denetimlerinde Eğitim Müfettişleri (Rgl/Registered Inspectors), Branş/Alan Uzmanı Müfettişleri (PTM/Professional Team Members), Meslekten Olmayan Müfettişler (Lay Inspectors) tarafından yürütülmektedir (Süngü, 2005:394-410).

Almanya’da 16 eyalette denetimle ilgili yapacağı yasal düzenlemeler serbesttir. Farklı eyaletlerin eğitim politikaları birbirinden bağımsız olmakla birlikte genelde temel benzerlik gösteren yanları çoktur. Okullar, Eğitim ve Kültür Bakanlığı (Ministries of Education and Cultural Affairs) görevlilerince denetlenir (Süngü, 2005:394-410). Buna göre bazı Avrupa Birliği’ne üye ülkelerde de eğitim denetiminin ülkemizde olduğu gibi değişik birimler tarafından yürütüldüğü anlaşılmaktadır.

İlköğretim müfettişlerinin genellikle görev alanları içinde bulunan kurumlarda çalışan eğitimcilerle sık sık yüz yüze mesleki ilişki kurması gerekmektedir. Bu kurumlarda kurulan mesleki ilişkilerin karmaşıklığı deneticinin hem biçimsel hem de doğal grupların bir parçası olarak işlevini sürdürmesinden kaynaklanmaktadır. Denetim, öğretme ve öğrenme sürecine etki eden etkinliklerin tümünü kapsayan bir hizmet olarak düşünüldüğünde denetmenin rol ilişkilerinin karmaşıklığı açıkça anlaşılabacaktır (Aydın, 1993:68,69).

İlköğretim müfettişlerinin çalışanlarla ilişkilerinin niteliği çalışanın örgütünü olumlu ya da olumsuz olarak algılamasında önemli faktördür. Bu açıdan bakıldığında ilköğretim müfettişlerinin üç temel görevle yükümlü olduğu ortaya çıkmaktadır. Bunlar Balcı’ya (2000a:17) göre şunlardır.

1. Çalışana ne iş yapacağını açık bir biçimde betimlemek,
2. İşin nasıl yapılacağı konusunda teknik bilgi kaynağı olmak,
3. İşin nasıl, ne derecede iyi yaptığı konusunda çalışana dönüt vermek.

İnsan ilişkilerinde uyulması gereken ilke ve kurallar örgütün türüne göre değişse de evrensel olanlar da vardır. İlköğretim müfettişinin aşağıda sıralanan şu kurallara uyması beklenir (Taymaz, 1997:100,101).

- 1.İnsanların bilimsel psiko-motor ve duyuşsal güçlerinin birbirinden farklı olduğu dikkate alınmalıdır.
- 2.Çalışan insanların gösterecekleri davranışların bir kısmının duyuşsal olduğu kabul edilmelidir.
- 3.İnsan saygıya ve sevgiye layıktır, kendisine gereken değer verilmelidir.
- 4.İnsana güven asıldır, güven duygusu gelişen insan huzurlu olarak çalışır, çekingenliği azalır ve morali yükselir.
- 5.İnsana dostça yaklaşılmalı değer verilerek samimi bir ortamda ilişki kurulmalıdır.
- 6.İnsana hakça davranılmalıdır. Bireyler arasında yasal olmayan ayrımlar yapılmamalı, adalet duygusu geliştirilmelidir. Bu kurallara müfettişin uyması gerektiği gibi aynı davranışları karşısındakinden de beklemesi elbette kaçınılmazdır.

Eğitim kurumlarının amacına ulaşmasına katkıda bulunmak üzere çalışmalar yapılırken kişisel problemlere bağlı olarak zaman zaman olumsuz tutumlara sahip şahıslarla da çalışma ortamının oluşturulması gerekebilir. Bu durumda ilköğretim müfettişi öğretmenlerin güçlü yanlarını vurgulayarak onların endişelerini azaltabilir. Öğretmenlerin yetersiz yanlarının üzerinde durmak da deneticinin görevlerindendir. Güçlü yanlar vurgulanarak, yetersiz yanlar daha yeterli kılınarak öğretmen geliştirilebilir (Aydın, 1993:68).

Eğitim kurumlarında sorunla karşılaşıldığında sorunun etkenleri etraflıca görülmeye çalışılmalı, sorun nedeniyle kişi suçlanmamalı eleştiri yapılmaksızın sorun olduğu gibi kabul edilmelidir (Başar, 1998:48). Yani teftiş ve değerlendirme ya da rehberlik sırasında müfettişler öğretmenler “bizim dediklerimizi yapsın” diye ısrar ettiklerinde, öğretmenlerde “müfettişler bizi rahat bırakırlarsa daha faydalı oluruz” şeklinde davranış gösterdiklerinde aralarında bir gerginlik oluştuğunda eğitim sistemi olumsuz etkilenebilir (Blumberg, 1980:5).

Bir denetici “insanlar niçin şu ya da bu biçimde davranış gösterirler ?” sorusu üzerinde düşünmeli ve bu soruya yanıt hazırlaması gerekir. Ancak o zaman, çalışanların çabalarını örgüt amaçları doğrultusunda harekete geçirmede etkili olabilir (Aydın, 1993:76). Dolayısıyla denetime karşı gösterilen tepki, büyük ölçüde personelin sistem hakkındaki düşüncelerine bağlıdır. Eğer personel, denetimlerin

adaletli ve doğru olmadığı kanısında ise buna karşı direnç ve kızgınlık gösterir. Böyle bir direnç, özellikle sosyal baskılarla desteklendiği takdirde denetimden beklenen yararları ortadan kaldırabilir (Hesapçıoğlu, 1989:248,249).

Denetlenme sancılı bir iştir. Denetlenmeye karşı direnme insanın doğasında vardır. Okullarda bu sancılı işin eğitime ve öğretmene en az zarar verecek şekilde yapılması gerekmektedir. Bir örgütte işgörenlerin denetlenmeye karşı gösterdikleri tepkiler şöyle sıralanabilir (Başaran, 1994:76,77).

1.Bürokratik Davranış: Eğitimin amaçlarını engelleme pahasına, konulan kurallara uygun eylemler yapmaya bürokratik davranış denir. Bu tür davranışta asıl olan eğitimin amaçları değil konulan kurallardır. Davranış, denetim sisteminin amaçtan çok kurallara önem vermesiyle öğretmenlerde yerleşmeye başlar.

2.Aldatıcı Bilgi Üretme: Bir işin olduğundan daha iyi ya da daha kötü olduğunu göstermek için üretilen bilgiler, aldatıcı bilgilerdir. Bir denetim sistemi öğretmenlere elem verdiğinde öğretmenler bu elemiden kurtulmak için müfettişlerin gözünü boyayacak gösteriler yapmaya başlarlar. Denetim sistemi ödül ceza sistemi ile birlikte işlediğinde öğretmenlerin aldatıcı bilgi üretmeleri daha da artar.

3.Direnme: Denetimin öğretmenlerde yarattığı direnme, genellikle işgörenin elinde olmayan nedenlerden dolayı kusur işlediğinde kusurun kendisine yüklenmesinden doğmaktadır. Ayrıca işinde yeni olan bir öğretmenin hemen denetlenmek istenmesi, öğretmenin sürekli yakından denetlenmesi, müfettişin denetime kişisel sorunlarını katması, müfettişin haksız davranması gibi durumlarda denetime karşı öğretmenin direnmesini yaratabilir.

4.Verit Saklama: Öğretmen müfettişe açıkladığında kendine suç olarak gelecek, kendine elem yaratacak olan verileri el verdiğince saklamaya çalışır. Verinin olup olmadığını bilemeyen müfettiş denetimini sağlıklı olarak yapamaz. İşgören yalnız istenileni gösterdiği için deneticinin iletişim kaynağını kısıtlamış olur.

5.Kaygı Geliştirme: Katı, sert denetim sistemi olan eğitim kurumlarında, çoğunlukla öğretmenler kaygı geliştirir. Kaygı sürekli olduğunda öğretmenlerin akıl sağlıklarını tehlikeye sokar, uyumsuzluklarına yol açar.

6.Arka Arama: Denetlemenin yarattığı acı, işgörenleri kendilerini korumaları için arka olacak insanlar aramaya yöneltir. Kimi kez arka arama, öğretmenin gereğinden fazla ödün vermesine yol açar. Ödün verme öğretmenin kişiliğine zarar verebildiği gibi eğitim kurumuna da zarar verebilir. Özellikle öğretmenlerin kendilerini beğendirmek için giriştikleri çabalar kimi kez utandırıcı, bıktırıcı türden olabilir.

7.Tepki Değiştirme: Denetlemenin yarattığı engelleme, kaygı, öğretmenleri denetim yapanlara değil de başka bölümlere kişilere düşman yapabilir. Böylece müfettişe gösterilecek düşmanlık başka birine yöneltilir. Düşmanlığın yönü zaman zaman öğrencide olabilmektedir (Başaran, 1994:76,77).

Toplumların giderek karmaşılaşması, toplumsal rollerdeki değişim, kişiler arası ilişkilerde bozulma, yalnızlık duygusu, rekabete dayalı iş ortamı, bireylerin kendilerini kanıtlama çabaları ve yüksek beklentiler gibi daha çok çağımıza özgü koşullar bireyin ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkiler oluşturmaktadır. Bütün bu olumsuzlukların bir sonucu olarak çalışanlarda tükenmişlik (burnout) olarak adlandırılan bir sendrom yaşanmaktadır (Dönmez ve Güven, 2001:221). Özellikle psikolojik dengenin sağlanamadığı iş koşullarında, iş stresi zamanla tükenmişlik sendromunu ortaya çıkarmaktadır. Tükenmişlik sendromu özellikle başarılı olmak için yoğun bir tempoda çalışan kendi sınırlarını zorlayan kişilerde daha çok görülmektedir (Izgar, 2000:3).

Tükenmişlik kavramı 1970'li yılların sonu ve 1980'li yılların başında ortaya çıkmıştır. Bu kavram ilk olarak 1974 yılında Herbert J. Freudenberger tarafından “enerji, güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı istekler, taleplerden dolayı tükenmeye başlamak” olarak tanımlanmıştır (Freudenberger, 1974:160).

Sözlük tanımında tükenmişlik; enerji güç ve kaynaklar üzerindeki aşırı taleplerden dolayı başarısız olmak, yavaş yavaş yıpranmak ya da yorulmak olarak ifade edilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981a:73-81). Buna göre Maslach tükenmişliği, yorucu ve problemlili insanlarla yoğun olarak ilgilenenlerin gösterdiği süregelen zorlanma tepkisi olarak tanımlamıştır. S. Jackson'da tükenmişliğin yardım hizmeti sunan mesleklerde yardım edenler ile yardım alanlar arasındaki etkileşimden dolayı ortaya çıktığını vurgulamaktadır (Maslach ve Jackson, 1981a:73-81).

Tükenmişlik duygusal, zihinsel ve fiziksel yorgunluk durumlarını ifade eden ve zaman içerisinde sınırsızca gelişen bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik insanlara yardım hizmeti sunan mesleklerde ve duygusal taleplerin yoğun olduğu ortamlarda uzun süre çalışan idealist ve insanlara hizmet verme yönünde yoğun isteğe sahip meslek elemanlarında daha çok görülmektedir (Çokluk, 2000:111).

Tükenmişlik sürecindeki gidiş şöyle bir seyir izlemektedir. Çabuk öfkelenme, duyguları ele almakta güçlük, kolay ağlama, önemsiz baskıları fazlaymış gibi algılama, bağırma, çağırma, şüphe ve alınganlıkta artma, böylece başkalarının kendisini aldattığını düşünmeye başlama. Tükenmişlik sendromu yaşayan kişi başkalarının yapamadığını kendisinin yapabildiğine tümüyle

inanmaya başlar. Gittikçe kendisine aşırı güven duyar ve bu süreç içinde diğer insanlara zihinsel olarak yetersizmiş gibi bakmaya başlar (Izgar, 2000:3,4).

Eğitim kurumlarında ise stres daha çok bu kurumlarda çalışanlarla ilgili olarak profesyonelliğin ve günlük sıkıntıların getirdiği sağlık ve mutluluklarını tehdit eden çeşitli sıkıntılardan kaynaklanmaktadır. Zamanla bu gerilim durumları eğitimcilerde tükenmişlik duygusuna neden olabilmektedir (Wood ve Mc Carthy, 2002).

Eğitim kurumlarında örgüt ikliminin olumsuz olması, bireyin çalıştığı alanda değişiklik yapılması, otokratik yönetim politikası, denetim sistemi, eğitim olanakları, gelişme ve değişmelere yetersizlik, çalışma koşulları, iş güvenliği, aşırı ya da yetersiz yükselme, kariyer beklentilerinin yerine gelmemesi gibi faktörler zaman zaman strese neden olabilmektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:191).

Öğretmenlerin genel olarak diğer mesleklerde çalışan kişilerin yaşadığı ortalama stresten daha fazlasını yaşadıkları kabul edilmektedir. Çünkü eğitim öğretim hizmetlerinde öğrenci-öğretmen, okul aile çatışmaları, öğrencilerin disiplin sorunları, aşırı kalabalık sınıflar ve yetersiz fiziki koşullar, fazla bürokratik iş, düşük ücret, terfi etme güçlükleri, toplumun eleştirileri, sosyal ve politik güçlerin eğitim kurumları üzerindeki baskıları, ödüllendirme ve kurumlarda karar sürecine katılımın yetersiz olması gibi sorunlar mevcuttur. Bu sorunlar stres ve kaygıya neden olmaktadır (Çokluk, 2000:110-112). Öğretmenleri denetlemekle görevli olan ilköğretim müfettişleri de eğitim kurumlarında yaşanan bu tür olumsuzluklardan etkilenmektedir.

Yönetmeliklerde belirlenen ilköğretim müfettişlerinin görevleri ile uygulamada yerine getirilen görevler çoğu zaman örtüşmemektedir. Uygulama daha çok durum saptama nitelikli olmakla birlikte rehberlik ve iş başında yetiştirme, eğitim sorunlarıyla ilgili inceleme ve araştırma yapma görevleri uygulamada pek gözükmemektedir. İlköğretim müfettişleri çoğu zaman kendilerini yetersiz gördüğü bu görev alanlarındaki mesleki görevlere girmek istememekte ve bu görevler için zaman yetersizliği, iş hacmi gibi bahaneler getirebilmektedirler (Başar, 1998:120).

Eğitimcilerle yüz yüze iletişim kuran ilköğretim müfettişleri eğitim kurumlarında rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma gibi mesleki görevlerini yerine getirirken görevleri kısmen

karşılaştığı problemlere göre şekil aldığından eğitim kurumlarında yaşanan stres ve kaygıdan doğrudan etkilenmektedirler. Tüm bunların yanı sıra mesleki görevlerin açık olmamasından dolayı pek çok rol üstlendikleri rol karmaşası ve rol çatışması yaşadıkları, mesleki görevlerini ne kadar yerine getirebildikleri ve bu görevleri yerine getirirken yaşadıkları tükenmişlik düzeyleri ve mesleki görevlerle tükenmişlik ilişkisinin belirlenmesi önemli bir problem oluşturmaktadır.

Buraya kadar yapılan açıklamalara göre araştırmanın “problem ifadesi” şu şekilde ortaya çıkmaktadır.

1.2. Problemin İfadesi

İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır? Bu problem ifadesine bağlı olarak da alt problemler şöyle ifade edilmiştir.

1.3. Alt Problemler

1. İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim müfettişleri rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirmektedirler?

2. İlköğretim müfettişlerinin, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin;

a-İlköğretim müfettişleri ile

b-Öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark var mıdır?

3. Rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerin ne derecede yerine getirildiğine ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin görüşlerinde;

a-Cinsiyet,

b-Yaş,

c-Medeni durum,

d-Mesleki kıdem,

e-Branş,

f-Öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı fark var mıdır?

4. İlköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre tükenmişlik seviyeleri tükenmişlik alt boyutlarına göre hangi düzeydedir?

5. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlikleri, tükenmişlik alt boyutlarında;

a- Cinsiyetlerine,

b-Yaşlarına,

c- Medeni durumlarına,

d- Mesleki kıdemlerine,

e- Branşlarına,

f- Öğrenim durumlarına göre hangi düzeydedir?

6. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

1.4. Araştırmanın Önemi

1. İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine yönelik dönüt alınması,

2. İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevleri yerine getirirken yaşadıkları tükenmişliğin ortaya konulması,

3. İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki belirlenerek bu meslek grubunda tükenmişliği önleyici tedbirler alınmasının sağlanması ve böylelikle eğitim sisteminde verimliliğin artırılmasının sağlanması,

4. Araştırmanın yeni bir yapılanma ihtiyacı içersinde bulunan Türk Milli Eğitim Sistemine ışık tutması ve denetim sistemine katkı sağlaması bakımından önemlidir.

1.5. Sayıtlar

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak saptanabilir.

1.6. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2005-2006 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde bulunan yedi coğrafi bölgeden seçilen ikişer ildeki il milli eğitim müdürlüğü bünyesinde görev yapan ilköğretim müfettişleri ve bu illerin ilçe merkezindeki resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenler ile sınırlıdır.

2. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevleri ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

İlçe Merkezi: Şehir merkezlerinin il belediye sınırları.

İlköğretim Müfettişi: Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan ve ilköğretim okullarını ve bu okullarda bulunan görevlileri denetleyen kamu görevlisi.

Mesleki Görev: İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma boyutları ile ifade edilen görevleri.

Öğretmen: İlköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmeni.

Tükenmişlik (Burnout): Duygusal tükenme, duyarsızlık, kişisel başarısızlık alt boyutları ile ifade edilen seviye.

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERARÜR

Bu bölümde araştırma ile ilgili kuramsal temellere ve ilgili araştırmalardan ulaşılabilenlere yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Temeller

Bu başlık altında, denetimin amacı ve ilkeleri, teftiş çeşitleri, ilköğretim müfettişlerinin görevleri, ilköğretim müfettişlerinin görevlerinin tarihi süreci, tükenmişlik kavramı ve tanımı, tükenmişlik alt boyutları, tükenmişlik stres güdülenme ve iş doyumu ilişkisi, tükenmişlik belirtileri, tükenmişlik nedenleri, tükenmişlik dönemleri, tükenmişliğin sonuçları, tükenmişlikle başa çıkma yolları yer almaktadır.

Denetim kavramının algılanması öncelikli olarak onun öğelerinin bilinmesine bağlıdır. Bunlar genelde üç başlık altında toplanmaktadır. Bunlardan birincisi durum saptamadır. Yani var olan durumun fotoğrafını çekiyormuş gibi ortaya koymaktır (Başar, 1998:4). Denetim kavramının ikinci ögesi ise değerlendirmedir. Değerlendirmenin amacı uygulamanın başarı derecesini tarafsız olarak belirleyebilmektir (Bursalıoğlu, 1994:128). Üçüncü ögesi ise değerlendirme sonucu ortaya çıkacak seçeneklerden karara dönüşenlerin uygulanması şeklinde görülecek olan düzeltme ve geliştirme etkinlikleridir (Başar, 1998:4).

Kontrole dayalı ve kontrol sürecini de içinde olarak görülen denetim biçimi için “teftiş” (inspection) kullanılırken, yöneltme süreci içinde düşünülen daha kapsamlı eylemler bütünü olarak görülen denetim biçimi için “supervision” denmektedir (Başar, 1998:5). Buna göre günümüzde bazen denetim bazen teftiş kavramının kullanılması daha çok algılanış farklılıklarından kaynaklanmaktadır. Kuşkusuz bu kavramların her yerde her zaman yalnızca bu sınırlar içinde kullanıldığı söylenemez (Başar, 1998:5). Ancak çoğu zaman denetim ve teftiş kavramı birlikte kullanılmıştır. Dolayısıyla bütün sistemlerin bir ögesi olan bu kavramların, sistem

içersinde değişik şekillerde ele alınmasının en önemli nedeni sistem çeşitliliğidir. Denetim ile ilgili yapılan tanımlar ise şöyledir.

Denetim, “örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir” (Aydın, 1993:1).

Denetim, “yapılan çalışmaları denetlemek, değerlendirmek ve daha verimli hale gelmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik etmek” olarak tanımlanmıştır (Su, 1974:36).

Denetim, “öğretmen ve deneticilere uygulamaları hakkında daha fazla bilgi edinmelerine, bilgi ve becerilerini çevre ve örgüt için en iyi şekilde kullanmalarına yardım eden bir süreç” olarak tanımlanmıştır (Sergiovanni ve Starrat, 1993:38).

Bir diğer tanımda denetim, “planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için örgütün işlemlerini izlemek ve düzeltmek süreci” olarak ifade edilmiştir (Başaran, 1994:73).

Denetimin geniş anlamda ki tanımı ise, “çok sayıda ve çeşitli etkinlik ve tekniklerden oluşan bir süreçtir” şeklindedir (Hane, 1960:5).

Bursalıoğlu’nun teftişi eğitimde gözetme yollarından biri olarak kabul eden ve yaygın olarak kullanılan tanımı şöyledir. “kamu ve kurum yararına insan davranışlarını kontrol etme sürecidir” (Bursalıoğlu, 1994:129).

Teftişin görev ağırlıklı tanımı ise şöyledir; “teftiş alt sisteminin sahip olduğu madde ve insan kaynaklarını kullanarak danışmanlık, rehberlik, inceleme, araştırma, kontrol ve soruşturma işlevleri yoluyla Türk Milli Eğitiminin Amaçlarını gerçekleştirme bilim ve sanatıdır” (Bilgen, 2004:41).

2.1.1. Denetimin Amacı ve İlkeleri

Her örgüt belli amaçları gerçekleştirmek için kurulur. Örgütte bütün eylem ve işlemler örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesine katkısı oranında değer kazanır (Bilgen, 2004:44). Teftişin başlıca amacının öğretmenlere destek ve yardım sağlamak olduğu gibi aynı zamanda deneticilerin, öğretmenlere öğretim sürecinde gerekli olan donanımları sağlamada yardımcı olmaları ve böylece öğretimsel sürecin

geliştirilmesinin sağlanması olduğu ortaya çıkmaktadır. Genel olarak denetimin amaçları şunlardır (Wanzare ve Costa, 2000:2).

1. Öğretimsel gelişimi sağlamak,
2. Öğretmenin mesleki gelişimini sağlayarak motivasyonunu arttırmak,
3. Kurumun çevresinden destek almasını sağlamak ve yeni öğretim tekniklerini denemeleri için öğretmenlere fırsat vermek,
4. Müfredat programının geliştirilmesini sağlamak,
5. Öğrenme öğretme sürecindeki bireylerin anlama düzeylerini arttırmak için araştırma yapmaktır.

Eğitim sistemlerinin varlığını devam ettirebilmeleri için etkili denetimi gerçekleştirecek örgüt yapısına sahip olmaları ve bu yapının istikrarlı bir biçimde işlemlerini sağlamaları gerekir (Süngü, 2005:395). Buna göre denetimin genel olarak iki amacının olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi örgütün dengesini korumak diğeri de düzeltme amacıyla aksayan yönlerin tespit edilmesini sağlamaktır (Özer, 1998:143).

Denetimin amaçlarına ulaşabilmesi için uyulması gereken bazı ilkeler vardır. Bu ilkelerin başında amaçlılık gelir. Her etkinlik gibi denetim de amaçlı olmak zorundadır. Planlılık, her eylem gibi denetimin de ilkesidir. Denetim uzun ve kısa süreli planlara bağlanmalı amaçlara yönelik olarak denetimden etkileneceklerin de görüşleri alınmalıdır. Denetimin bir diğer ilkesi de sürekliliktir. Denetimde süreklilik yoksa bazı düzeltme ve değişiklikler için geç kalınmış olur. Nesnel olmayan bir denetimin işlevlerini yerine getirebilmesi çok güçtür. Denetim etkinliklerinde toplanan ve değerlendirilerek karar dayanağı olarak kullanılan verilerin geçerli ve güvenilir olmasının koşullarından birisi de nesnelliktir. Bütünlük ilkesi, düşünce ve eylemlerde sistem görüşünün gözetilmesini gerektirir. Denetimin bir diğer ilkesi de açıklıktır. Bu ilke amaçlarda ve süreçlerde görevlilerden neler beklendiğine ilişkin olduğu kadar denetçi eylemlerinin yöntem, süreç ve sonuçlarındaki açıklığa da ilişkindir. Demokratiklik ilkesi bir denetim türü olarak kabul edilen demokratik ve modern teftişe adını vermiştir. Denetim ilkeleri tek başlarına değil birbirleriyle etkileşim, neden ve sonuç ilişkileri içinde uygulanmalıdır (Başar, 1998:7,8).

2.1.2. Teftiş Çeşitleri

“Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi”nde ilköğretim müfettişlerinin kurumlarda yaptıkları teftiş çeşidini iki başlık altında toplamıştır. Bunlar (Tebliğler Dergisi, Sayı 2521):

1. Kurum teftişı

- a)Yönetici teftişı
- b)Öğretmen teftişı
- c)Diğer personel teftişı

2. Seminer ve kurs teftişıdır.

1. Kurum Teftişı

Kurum teftişı, kurumların sistemindeki yeniliklerin ilgili kurumlara iletilmesi, kurumun çalışmalarını güçleştiren veya zayıflatan nedenlerin belirlenmesi, gerekli önlemlerin yerinde ve zamanında alınması, kurumun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynakları ile bunlardan yararlanılma durumunun gözlenerek yerinde ve etkili bir biçimde kullanılmasının sağlanması, eğitim-öğretim ve yönetim etkinliklerinin geliştirilmesi, öğretme-öğrenme ve yönetim sürecinin etkili duruma getirilmesi için objektif verilere, yasa, tüzük, yönetmelik, genelge emir ve kararlara dayalı olarak gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirip geliştirilmesi için yapılır.

Kurumların kurum teftişı yapılırken fiziki durum, eğitim ve öğretim durumu, büro işleri, öğrenci işleri, personel işleri, hesap, ayniyat ve döner sermaye işleri, demirbaş işleri değerlendirilir.

a)Yönetici Teftişı: Kurumlarda görevli yöneticilerin gözlenen çalışmalarının değerlendirilmesidir. Yönetici teftişı kurum teftişı ile birlikte değerlendirilir.

b)Öğretmen Teftişı: Kurumlarda görevli öğretmenlerin başarı durumları, teftişleri yapılarak belirlenir. Öğretmen teftişı, eğitim kurumlarında müfettişler tarafından yapılan değerlendirmede öğretmen davranışları göz önünde bulundurulur. Bu davranışlar, dersliğin eğitim-öğretime hazırlık durumu, eğitim öğretim durumu, yönetim-çevre ilişkileri ve mesleki gelişim durumlarıdır.

c)Diğer Personelin Teftişı: Kurumda çalışan yönetici ve öğretmenlerin dışında kalan memur, hizmetli, kaloriferci, bekçi gibi personelin çalışmaları, kurum teftişı ile birlikte yapılır ve olumlu veya olumsuz ifadelerle değerlendirilir.

2. Seminer ve Kurs Teftişı

Öğretmenlerin, öğretim yılı başı ve sonunda belli bir plân ve programa bağlı olarak yaptıkları çalışmalar ile öğrenci başarısını artırmak amacıyla yapılan ders dışı

kurslardır. Seminer ve kurs teftişinde, seminer ve kurs programı ile planlar, kurs ve seminerle ilgili iş ve işlemlerin amacına uygun yürütülmesi durumları değerlendirilir.

2.1.3. İlköğretim Müfettişlerinin Görevleri

“Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi”nin 42. maddesinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma, araştırma hizmetlerine yönelik olarak görev alanları incelendiğinde;

1. Okul öncesi eğitim kurumları,
2. İlköğretim kurumları,
3. Özel eğitim gerektiren çocuklar için açılmış ilköğretim seviyesindeki okullar ve sınıflar,
4. Yetiştirici ve tamamlayıcı sınıflar ve kurslar,
5. İlköğretim seviyesinde açılan öğrencileri yetiştirme kursları,
6. Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında faaliyette bulunan, okul öncesi ve ilköğretim kurumları ile ilköğretim seviyesindeki dershaneler, her tür ve seviyedeki özel yaygın eğitim kursları,
7. Rehberlik ve araştırma merkezleri ve akşam sanat okulu müdürlükleri,
8. Öğretmen evi ve akşam sanat okulları, öğretmen evi lokalleri ile sosyal tesisleri,
9. Milli eğitim yayın evleri,
10. Diyanet İşleri Başkanlığına bağlı ilköğretimin 5. sınıfını bitiren öğrenciler için açılan yaz Kur'an kursları,
11. Spor ve izcilik merkezleri,
12. Gençlik ve izcilik eğitim tesisleri,
13. Valilikçe uygun görülen diğer okul ve kurumlarla ilgili inceleme ve soruşturma işleri olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki ilköğretim müfettişlerinin görev alanları dikkatlice incelendiğinde oldukça geniş ve kapsamlı olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle 13. maddede yer alan “Valilikçe uygun görülen diğer okul ve kurumlarla ilgili inceleme ve soruşturma

işleri” bu görev alanlarının nerede başlayıp nerede bittiğiyle ilgili kesin bir yargıya varılmasını güçleştirmektedir.

Eğitim sisteminde ilköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirebilmeleri ve rollerini oynayabilmeleri için aranılan yeterlilikleri kazanmış olmaları beklenen bir durumdur. Teftiş sisteminde müfettişin yerini kendisine yasal olarak verilen görevler, görevleri yerine getirme süreçleri, oynadığı roller ve bu rolleri oynarken gösterdiği davranışlar belirler (Taymaz, 1997: 43,44;Başar 1998:23-25). Ayrıca müfettiş ve öğretmenler arasında karşılıklı güven ve saygıya dayalı bir ilişkinin kurulması ve gelişmesinde müfettişlere düşen en büyük rolün, eğitsel liderlik yapabilmeleri olduğu da unutulmamalıdır (Memişoğlu, 2001:211).

Eğitsel bir lider olması beklenen ilköğretim müfettişi kararlara katılmayı sağlamak için öncelikli olarak çift yönlü iletişim sistemini kurması ve kullanması beklenmektedir (Başar, 1998:32). İlköğretim müfettişi özellikle eğitimsel liderlik yaparken en iyi kararlarla öğretmenin sahiplenme duygusunu geliştirerek katılımın arttırılacağı ve başarının yükseleceği varsayımından hareket etmelidir (Can, 2004:113). Yani müfettişler rehberlik ve teftiş sırasında eğitsel liderlik rolünü oynarken eğitimin geliştirilmesine öncelik vermeleri gerekir. Bu nedenle öncelikli olarak öğretmenlerin eğitiminde bu durum göz önünde bulundurulmalıdır (Todd, 1999:7). Çünkü müfettiş öğretmenlerin ve öğrencilerin gelişmesinden birinci derecede sorumlu olan liderdir (Çelik, 1999:201).

Örgütte çalışan herkesin bir görevi vardır. Bu görevlerin birbirleriyle çeşitli biçimlerde ilişkileri olmakla birlikte farklılık gösterir. Aynı görevi gerçekleştiren birden çok kişi olabildiği gibi daha kolay ve zor görevlerde söz konusu olabilmektedir. Görevi yapan bireyin işe ilişkin davranış, eylem, prosedür, içerik, kapsam, yetki ve sorumluluklarını bilmesi gerekir. Bütün bu ve benzeri bilgiler görev tanımını oluşturur. Dikkat edileceği gibi görev tanımı temelde iş analizi sonucu elde edilen bilgilere dayanmaktadır. Bu yönüyle görev tanımı daha çok bireye yöneliktir (Fındıkçı, 2001:144,145).

Bugün sistemde bulunan ilköğretim müfettişlerinin görev tanımları ayrıntılı olarak“Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği”nde rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve

araştırma olmak üzere beş başlık altında belirlenmiştir (Resmi Gazete, Sayı 23785:1999).

2.1.3.1. Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme

Rehberlik genelde bir danışma görevidir. İlköğretim müfettişinin fonksiyonel yetkisi vardır. Bu yetki alt-üst hiyerarşisi içerisinde yer almaz. İlköğretim müfettişi iyi yetişmiş seçkin bir alan uzmanı ve karar organına yakın bir görevli olarak, uygulamaya ilişkin doğru örnekler vermek suretiyle doğru kararın verilmesine katkıda bulunur. Başka bir deyişle müfettiş emir vererek yürütmeyi yönlendiremez. Doğru davranışı tanımlama yoluyla yürütmenin kendi kendini düzenlemesini sağlar. Bu durum tıpkı bir doktorun hastasına emretmesi yerine ona tavsiyede bulunması gibidir. Buna göre ilköğretim müfettişlerinin bütün eylem ve işlemleri Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen amaçlara hizmet ettiği ölçüde değer kazanır. Bu sebeple ilköğretim müfettişi eğitim kurumlarında yapmakta olduğu rehberlik ve iş başında yetiştirme görevi amaçtan sapmaları önleyici, eğitim ve öğretimde kaliteyi artırıcı ve ürününün biçimlenmesinde normlar ve standartlar geliştirici özellikleriyle sistemin en değerli fonksiyonlarından biri olmaktadır (Bilgen 2004:44-45). Teftiş sırasında yapılan rehberlik bireyin kendisini ve çevreyi tanıması, bireysel sorunlarını çözmesi, karar vermesi, bulunduğu ortama uyum sağlaması, kendisini geliştirmesi ve mutlu olması için yapılır. Yine teftiş sırasında yapılan iş başında yetiştirme eğitimi bireyin yetiştirme noksanlığından kaynaklanan sorunları çözmesi, başarısızlığını ve uygulamadaki eksikliklerini gidermesi için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırma sürecidir (Taymaz, 1997:84,85). İlköğretim müfettişleri bu görevlerini yerine getirirken çok dikkatli davranması gerekmektedir. Çünkü öğretmenin içinde bulunduğu psikolojik durumu göz önünde bulundurmalıdırlar. Özellikle ilköğretim müfettişinin rehberlik çalışmalarında başlatıcı olması gerekmektedir. Ayrıca konuşmalarda gizliliğin sağlanacağını öğretmene hissettirilmesi güven açısından önemlidir. Bu açıklamalardan sonra ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme ile ilgili görevlerini şu şekilde ifade etmek mümkündür (Resmi Gazete, Sayı 23785:1999;Resmi Gazete, Sayı: 25882, 2005).

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

2. Okul ve kurumlarda rehberlik amaçlı olarak yapılan çalışmalarda belirlenen konuları, önerileri ile birlikte rehberlik tebliğine ve kurum teftiş defterine yazmak, tebliğin bir örneğini başkanlığa vermek,

3. Okul ve kurumların teftişinden sonra öğretmen ve yöneticilerle birlikte toplantı yapmak, eğitim öğretim ve yönetim ile ilgili sorunların çözümüne yönelik rehberlik etmek,

4. Mesleki yayınları ve meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişikliklerini izlemek, başkanlık veri tabanına katkıda bulunmak ve bu kapsamda bölgesindeki öğretmen ve yöneticilere rehberlik etmek,

5. Aday memurların yetiştirilmesine rehberlik etmek ve bu konuda verilen diğer görevleri yapmak,

6. Teftişi ile yükümlü bulunduğu öğretmenlere ve yöneticilere mesleki yardımlarda bulunmak ve iş başında yetiştirmelerine rehberlik etmek,

7. Teftiş, değerlendirme, araştırma, inceleme ve soruşturma hizmetlerinde müfettiş yardımcılarının katılımını sağlamak ve yetiştirmelerine yardımcı olmak.

2.1.3.2. Teftiş ve Değerlendirme

Modern yönetim ilkelerine göre teftiş ve değerlendirmede personelden neler beklenildiği açık seçik ifade edilmelidir. Durumun tespiti, ölçülüp değerlendirilmesi ve gelişimin planlanması öğretmenle birlikte yapılmalıdır. Ayrıca teftiş sonunda değerlendirme sonuçları açıkça ortaya konulmalıdır. Eğitim kurumlarında öğretmenlerin eksik ve yanlış uygulamaları, kişisel ve kurumsal yetersizlikleri iyi ve doğru çabaları ile ilgili kurum ve öğretmene dönüt verilmesi denetim için yararlıdır. Teftiş sırasında ilköğretim müfettişlerinin objektif davranması ve tutarlılığın sağlanması tamamen teftişin açık olup olmamasına bağlıdır (Sağlamer, 1985:32,33).

Eğitim kurumlarında gelişmenin sağlanması için öncelikli olarak sistemin aksayan yönleri hakkında dönüt alınması gerekmektedir. Bunun en uygun yolu ise öğretmen ve yöneticilere etkin rehberliğe dayalı denetim yapılmasıdır (Karacan ve Ağaoğlu, 2004:15). Bu amaçla eğitim sistemini pek çok değişkenden oluşan ve amaçları en uygun düzeyde gerçekleştirecek yapı ve davranışı sağlayacak biçimde denetim mekanizmasının kurulması önemlidir. Teftişte rehberlik görevi öğretmenle özel görüşme şeklinde gerçekleştirilmesi bu bakımdan önemlidir (Bilgen, 2004:46).

Buna göre ilköğretim müfettişlerinin teftiş ve değerlendirme ile ilgili görevleri şunlardır.

- 1.Türk Milli Eğitiminin Genel Amaç ve Temel İlkelerine uygun olarak, okul ve kurumların amaçlarına göre öğrencilerin yetiştirilmeleri ile yetenek, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi durumunu saptamak,
- 2.Görev alanlarındaki okul ve kurumların eğitim, öğretim, yönetim ve diğer görevlilerinin mevzuata göre çalışmalarını denetlemek,
- 3.Atatürk İlke ve İnkılâpları'nın, İstiklâl Marşı'nın, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'nin ve Öğrenci Andı'nın öğretilme ve kavratılma durumunu belirlemek,
- 4.Bayrak, anma ve kutlama törenlerinin, sosyal etkinliklerin mevzuatına uygun şekilde yapılıp yapılmadığını denetlemek,
- 5.Her yönü ile eğitim-öğretim ve yönetim çalışmalarını denetlemek,
- 6.Kurumun ve kurumdaki personelin kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve programlarda belirtilen amaçları gerçekleştirme durumunu belirlemek,
- 7.Eğitim-öğretim ve yönetim görevlilerinin çevre ile ilişkilerini tespit etmek,
- 8.Okul veya kurum personelinin yeterlilik ve verimliliklerini belirlemek,
- 9.Okul aile birliği ve kantininin kuruluş ve çalışmalarının mevzuatına uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini, teftiş etmek ve değerlendirmek.
- 10.Okul ve kurumlara ait bina uygulama bahçesi, arsa, arazi ve tesislerin amaca ve projeye uygun olarak kullanılıp kullanılmadığını teftiş etmek ve değerlendirmek ve bu değerlendirme sonucunda belirlenen hususları önerileri ile birlikte okul veya kurumun teftiş defterine yazmak,
- 11.Teftiş edilen okul ve kurumlarda yönetici, öğretmen ve gerektiğinde diğer personel hakkında ayrı ayrı teftiş raporu düzenlemek,
- 12.Teftiş bölgelerindeki okul ve kurumlar hakkında saptanan bilgileri zamanında ve eksiksiz olarak başkanlığa sunmaktır (Resmi Gazete, Sayı 23785:1999;Resmi Gazete, Sayı: 25882, 2005).

2.1.3.3. İnceleme

İnceleme, bir konunun her yönü ile dikkatle, özenle ve titizlikle gözden geçirilmesidir. Bir olay veya olguyu ele alıp özelliklerini, ayrıntılarını anlatmaya, öğrenmeye ve açıklamaya çalışmaktır. Bu açıklamalara göre bir işi ya da bir konuyu özellik ve ayrıntılarla ele alıp anlamaya çalışma durumudur. Teftişte inceleme teftiş edilen birim veya olayı ayrıntılarıyla tanımaya çalışma eylemidir. Eğitimde gelişmenin derecesi bir bakıma teftiş sırasında yapılan incelemenin başarısına

bağlıdır (Taymaz, 1997:65-66). Buna göre ilköğretim müfettişlerinin inceleme ile ilgili görevlerini şöyle açıklamak mümkündür.

- 1.Başkanlıkça verilen veya teftiş sırasında karşılaşılan konularla ilgili inceleme yapmak,
- 2.Okul, öğretmen ve diğer personel ile ders araç ve gereçlerine ilişkin ihtiyaçları belirleyerek başkanlığa bildirmek,
- 3.Okul ve kurumların açılma ve kapatılmalarına ilişkin inceleme raporu düzenlemek,
- 4.Bölgesinde okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık nedenlerini araştırmak ve bu nedenlerin giderilmesi yönünde önerilerde bulunmak,
- 5.Okul ve kurumlardaki teftiş sistemi, eğitim ve öğretim yöntemleri, teftiş ve değerlendirme raporları ile diğer basılı defter ve kayıtların geliştirilmesi için çalışmalar yapmak, konu ile ilgili görüş ve önerilerinin kurul gündemine alınma isteğini başkanlığa bildirmek,
- 6.Okul ve kurumlar ile ilgili mevzuatın ve programların uygulanması sırasında karşılaşılan aksaklıkları, güçlükleri belirlemek ve başkanlığa bildirmek,
- 7.Okul ve kurumlarda özel eğitime yönelik uygulamaları mevzuatı çerçevesinde incelemek ve başkanlığa bilgi vermek,
- 8.Eğitimin sorunlarını belirlemek, çözüm ve önerileri geliştirmek ve niteliği arttırmaya yönelik inceleme yapmak (Resmi Gazete, Sayı 23785:1999;Resmi Gazete, Sayı: 25882, 2005).

2.1.3.4. Soruşturma

Kamuda görevli personelin güven altına alınarak devlet işlerinin tam olarak yürütülmesi huzur içinde çalışma ortamının sağlanması, yapılan eylemlerin suç olup olmadığının belirlenmesi için ilköğretim müfettişlerine soruşturma işi görev olarak verilmiştir. İlköğretim müfettişleri kurum personelinden kaynaklanan suç olarak belirlediği eylemlere yönelik izin aldıktan sonra soruşturma yaparlar. Bu görev her açıdan devlet otoritesini korumaya yöneliktir.

İlköğretim müfettişlerinin görev alanlarında bulunan kurumlardaki memur, öğretmen ve yöneticilerden bilerek ya da bilmeyerek kurallara uymayanlara yani kusur ve suç işleyenlere her zaman ve her kesimde rastlanmaktadır. Böyle durumlarda kanunlara dayandırılan yetki ile ilgililerin yasalara uyması sağlanacak ve gerektiğinde cezai yaptırımlara başvurulacaktır. Bu nedenle kamu hizmetlerinin verimli düzeyde sürdürülmesi için soruşturma yapılmaktadır (İnceleme ve Soruşturma Rehberi, 2000:83).

Soruşturma görevi özel yeterlilik isteyen bir görevdir. Öğretmen ve yönetici menşeli müfettişin iyi bir soruşturmacı olması için özel olarak yetiştirilmesi gerekmektedir. Bunun için soruşturma görevinin özel niteliklere sahip kendini yetiştirmiş soruşturmacı yada soruşturma grubuna verilmesi daha yararlı olacaktır (Bilgen, 2004:45-46). Buna göre ilköğretim müfettişlerinin soruşturma ile ilgili görevleri şunlardır (Resmi Gazete, Sayı 23785:1999).

1. İl İdaresi Kanunu hükümlerine göre, valilikçe verilecek soruşturma emirleri gereğince resmi ve özel okul ile kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personel hakkında soruşturma yapmak,

2. İnceleme ve soruşturmaya yönelik çalışmalarında kamu kurum ve kuruluşları ile gerçek ve tüzel kişilerle doğrudan yazışma yapmak,

3. Verilen soruşturmaya zamanında başlamak ve kısa süre içinde tamamlayarak önerilerini rapora bağlayıp başkanlığa sunmak,

4. Bir olayın soruşturmasını yaptıkları sırada, aynı konuda başka soruşturmacı veya soruşturmacıların görevlendirilmesi durumunda, soruşturmanın birleştirilmesi için durumu bir yazı ile başkanlığa bildirmek,

5. Başlanılan bir soruşturmayı çeşitli nedenlerle tamamlayamama durumunda, gerekçesini yazılı olarak başkanlığa bildirmek,

6. Gerekli görülen defter, evrak, belge ve bilgileri, ilgili dairelerden istemek, incelemek delil teşkil edenlerin asıllarını, diğer belgelerin örneklerini almak; asılları alınan belgelerin yerine mühür ve imzası ile onaylı birer örneğini dosyasında saklamak üzere ilgili daireye vermek,

7. Soruşturma alanına giren ilgililerin koruma ve sorumluluğu altındaki gizlilik dereceli de olsa her türlü evrak ve defterleri, para ve para hükmündeki senet, demirbaş eşya, ambar ve depolar ile kasa ve vezneyi görmek, incelemek, saymak ve gerekirse mühürlemek,

8. Soruşturmalarda, muhbir, şikayetçi, sanık ve tanıkların celbi ve dinlenmesi gibi soruşturmanın gerektirdiği her türlü işlemlerin yerine getirilmesinde, ilgili mevzuat hükümlerine göre hareket etmek,

9. Görev alanı ile ilgili aldıkları şikayet ve ihbar üzerine veya bizzat görmeleri durumunda, gecikmesinde zarar umulan ve delillerin kaybına meydan verebilecek hallerde delilleri toplayarak olaya el koymak ve soruşturma emri istemek,

10. Düzenledikleri teftiş, inceleme ve soruşturma raporlarının birer örneğini özel dosyalarında saklamak,

11. Memurlar ve Diğer Kamu Görevlilerinin Yargılanması Hakkında Kanun kapsamına girmeyen konularda başkanlıkça milli eğitim müdürlüğü aracılığıyla Cumhuriyet Başsavcısına suç duyurusunda bulunmak.

2.1.3.5. Araştırma

Teftiş sürecinde ilköğretim müfettişlerinin araştırma işlevi, eğitim sisteminin geliştirilebilmesi için gerekli olan dönütlerin alınması açısından önem taşımaktadır. Eğitim sisteminde aksamaların kaynağına inilebilmesi tekrarlanan sorun ve yanlışlıkların tanımlanması bunların giderilmesi yolunda önlemlerin alınabilmesi, bilimsel inceleme ve araştırma yaklaşımını kazanmış olan ilköğretim müfettişlerinin sisteme ilişkin dönütlerin uygun biçimde değerlendirmeleri ile sağlanabilir (Taymaz, 1997:70).

İlköğretim müfettişleri eğitim kurumlarının yapı ve davranışlarını yakından izleyen uygulamanın problemleri ile teori uygulama eşleşmesini gözlemlerine dayalı olarak tespit eden ve alandan gelen bir uzman olarak sistemin ve süreçlerinin geliştirilmesine katkıda bulunacak şekilde araştırma yapmakla yükümlüdürler (Bilgen, 2004:45). Eğitim sorunlarında bu tür araştırmaları zaten beklemektedir. Buna göre, ilköğretim müfettişlerinin araştırma ile ilgili görevleri şöyle belirlenmiştir (Resmi Gazete, Sayı: 25882, 2005).

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

Günümüzde Milli Eğitim Bakanlığında görevli “Bakanlık Müfettişleri”de benzer görevlerini 1993 tarih ve 21717 sayılı Resmi Gazete ile yürürlüğe giren yönetmelik ile yerine getirmektedirler.

Avrupa Birliği’ne üye bazı ülkelerdeki eğitim müfettişlerinin denetim görevlerinin içeriği ise şöyledir (Süngü, 2005:411-412).

Fransız eğitim sistemi bölgesel düzeyde üç idari birime ayrılmıştır. Bunlar büyüklüklerine göre üniversite bölgesi, taşra teşkilatı ve mahalli birimlerdir. Taşra biriminin yönetimi merkezi hükümet tarafından atanan bir vali tarafından yapılır.

Yine taşra biriminde rektörün temsilcisi olarak ilköğretimi denetlemekle görevli müfettiş bulunur. Buna göre Fransa Eğitim Sisteminde denetim yapan müfettişlerin görevleri:

1. Fransa Eğitim Bakanlığı'nın amaçlarını gerçekleştirmek ve bu konuyla ilgili gerekli bilgileri temin etmek,
2. Eğitim sisteminin yönetimini kontrol etmek,
3. Bakanlığa bağlı kurum ve personeli denetlemek,
4. Eğitim ile ilgili tartışılmakta olan konularla ilgili çözüm önerileri sunmak,
5. Eğitim politikalarını oluşturmak için görüş ve önerileri bakanlığa bildirmek,
6. Denetim, yönetim, eğitim-öğretim ve yönlendirmeyi yapan personelin seçimini ve değerlendirmesini yapmak,
7. Eğitim sistemini değerlendirmek için okul ziyaretleri yapmak,
8. Eğitim Bakanlığına teknolojiadaki gelişmeler doğrultusunda gereken program değişiklikleri ile ilgili bilgiler vermek,
9. Sistemin çalışması ve öğretimin kalitesi ile ilgili değerlendirmeler yapmak,
10. Öğretmenlerin kalitelerini arttırmak,
11. Bölgesel düzeyde alınan kararların duyurulmasını sağlamak,
12. Öğretmenlerin öncelikli gereksinimlerini belirleyip müfredat programlarının oluşturulması sırasında bunları değerlendirmek,
13. Eğitim sisteminin yapısını, yönetimini, uygulanan metotların tutarlılık ve etkililiğini denetlemek,
14. Ders ve uzmanlık alanlarına göre müfredat, öğretim programları ve bu metotları uygulanışı ve istatistikleri değerlendirmek,
15. Eğitim sistemindeki güncel sorunlara ilişkin konularda okuldaki okulda görevli personel, veli ve diğer katılımcılar ile görüşmek araştırmak,
16. Denetimi gerçekleştiren kurulların birbiri ile yakın ilişkiler kurmasını sağlamak,
17. Denetim konusu hakkında önceden bilgilendirme yapmak,
18. Öğretmenin diğer personel ve velilerle olan ilişkisini denetlemek,
19. Okulun çevre ile ilişkisini denetlemektir.

Bir başka Avrupa Birliği ülkesi olan İngiltere Eğitim Sisteminde denetimde merkezden bağımsız bir yapılanma söz konusudur. Denetimi gerçekleştiren kurul

eğitimden sorumlu bakanlıktan bağımsız olarak görev yapmaktadır. Denetimler hükümet görevlileri yerine hükümetin bir birimi olan Eğitimde Standartlar Dairesi (OFSTED) tarafından yetki verilip fiyat teklifini yapan bağımsız kurullar tarafından yapılır. Denetimi gerçekleştiren kuruluşlara profesyonel anlamda eğitimle ilgisi olmayan kişiler de dahil edilmektedir. Tüm bu kısa açıklamadan sonra İngiltere’de müfettişlerin görevleri şöyle belirlenmiştir.

1. Öğretmen eğitiminin kontrolünü yapmak,
2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini sağlamak,
3. Eğitim kurumlarının verimi ve eğitim standartları konusunda bakanlığı ve diğer ulusal kurulları bilgilendirip onlara bu konuda tavsiyelerde bulunmak,
4. Okulları, öğretmen eğitimi, gençlik hizmetleri ve yetişkin eğitimindeki standart ve kaliteyi denetlemek ve bu konuda halkı bilgilendirmek bu yolla eğitimin kalitesini arttırmak,
5. Okullarda öğrencilerin ulaştığı eğitim standartlarını belirlemek,
6. Finansal kaynakların etkili biçimde kullanılmasını sağlamak,
7. Öğrencilerin ruhsal, sosyal, ahlaki, kültürel ve akademik gelişimlerini izlemek,
8. Denetim raporu hazırlamak ve raporun tamamının veya özetinin belirtilen şahıs ve kurumlara duyurulmasını sağlamak,
9. Okulların performansını, okullarda verilen eğitimin kalitesini ve okullara sağlanan kaynakların etkili bir şekilde kullanılıp kullanılmadığı denetlemek,
10. Denetimden önce öğrenci velileri ile görüşme yapmak,
11. Denetim sonunda öğrenci velilerini bilgilendirmek,
12. Okullarda denetim zamanını önceden bildirmek ayrıca denetimden önce öğretmenlere ait belgeleri incelemek ve olumsuzlukla karşılaşıldığında ek süre vermek suretiyle giderilmesini temin etme gibi görevlerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Almanya Eğitim Sisteminde bütün okul sistemi eyaletlerin denetimi altındadır. Okul sisteminin nasıl organize edileceğine ve ilgili yasal düzenlemelere eyaletler kendileri karar verirler. Almanya’da federal düzeyde ve eyaletlerde teftiş kurulu yapısına ilişkin bir kurumlaşma yoktur. Eğitimi politikaları farklı olmasına rağmen eyaletler arasında yapılan anlaşmalara göre denetim sistemlerinde ortak özellikler tespit edilmiştir. Buna göre Almanya’da denetim yapan müfettişlerin görevleri:

1. Okullarda yapılmakta olan eğitimle ilgili olmayan faaliyetlerin kanuna uygunluğunu denetlemek,
2. Eğitsel çalışmaları denetlemek ve yöneticiler ile öğretmenlere gerekli konularda tavsiyelerde bulunmak,
3. Görevli personeli denetlemek,
4. Müfredatın ve önceden belirlenmiş olan kuralların uygulanmasını, eğitim ve öğretimin uygun teknikler kullanılarak yapılmasını aksaklık gösteren konularda iyileştirmeler yapılmasını sağlamak,
5. Personel ile mevcut problemlerle ilgili görüş alışverişinde bulunmak,
6. Okulun yıllık istatistiklerini analiz etmek,
7. Yerel okullar için politika geliştirilmesine iştirak etmek,
8. Bölgesel seviyedeki okul projelerini şekillendirmek,
9. Bölgelerinde görev yapmakta olan öğretmenlerin sisteme uyumuna yardımcı olmak ve hizmet içi eğitim görmesi gerekenleri belirlemek,
10. Sınıf ziyareti için ilgililere önceden haber vermek,
11. Öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini değerlendirmek,
12. Öğretmenin sınıfta demokratik ortam sağlayıp sağlamadığını denetlemek,
13. Öğretmenin derse girmeden önce yaptığı hazırlıkları gözlemek,
14. Ders denetimi bitiminde öğretmenlerle toplantılar yapmak ve eksik görülen hususların giderilmesini sağlamak,
15. Dersin işlenişi sırasında öğretmenin öğrencileri derse nasıl motive ettiğini gözlemek,
16. Ders için uygun araç gereç kullanılıp kullanılmadığını denetlemek,
17. Ders denetimi sırasında öğretmenin müfredata ve sınav kurallarına uyulup uyulmadığını denetlemektir.

Yukarıda verilen Avrupa Birliği'ne üye ülkelerdeki müfettişlerin görevleri ile ülkemizdeki ilköğretim müfettişlerinin görevleri karşılaştırıldığında görevler bazı açılardan benzerlik gösterebilir. Bu ülkelerdeki müfettişlerin görevlerinin daha çok rehberlik ağırlıklı olması ve soruşturma görevlerinin ülkemizdeki gibi olmamasıyla ayrıldığı görülmektedir.

2.1.4. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevleriyle İlgili

Tarihsel Süreç

Bu başlık altında ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerine yönelik tarihsel gelişmeler Cumhuriyet dönemi öncesi ve sonrası olarak ele alınmıştır.

2.1.4.1. Cumhuriyet Dönemi Öncesi Süreç

İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerinin belirlendiği ilk yönetmelik “Mekatib-i İptidaiye Müfettişlerinin Vezائفine Müteallik Talimat”tır. Bu talimat 1910 yılında yürürlüğe konulmuştur. Yönetmelikte müfettişlerin görevlerinin soruşturma, teftiş ve aydınlatma şeklinde belirlendiği görülmektedir. “Soruşturma” görevleriyle ilgili alanlara bakıldığında, köylerde yaptırılacak okulların öğrenci sayısına göre dersane sayısının saptanması, okul yerinin belirlenmesi, okul binalarının kontrol edilmesi şeklinde belirlendiği görülmektedir. “Teftiş” görevleriyle ilgili alanların da öncelikle okul binalarının, demirbaş eşyaların, öğretim araç ve gereçlerinin teftişi yer almaktadır. İlköğretim müfettişlerinin teftiş gezilerinde halkı aydınlatmaları, onlara eğitim ve öğretim konularında açıklama yapmaları “Aydınlatma” görevleri arasında yer almaktadır. Yönetmelikte ayrıca “Eğitim Büyük Kurulu”nun onaylamadığı kitapların ilköğretim kurumlarında okutulmasının engellenmesi de ayrıca yer almaktadır (Aydın, 1993:144).

1913 yılında hazırlanan “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkat” ile ilkokullarda teftişin ilköğretim müfettişleri tarafından yapılması öngörülmüştür. Ancak müfettişlerin bu görevlerini nasıl takip edeceklerini belirten talimatname 1916 yılında yayınlanmıştır. Bu talimatnameye göre görevleri teftiş, tahkikat ve irşat olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır (Aydın,1993:145;Koçer, 1991:187;Taymaz, 1997:14,15).

1914 yılında Tedrisat-ı İptidaiye Müfettişleri için Maarif-i Umumiye Nezareti tarafından “Vilayet Maarif Müfettişlerinin Vazifesine Dair Talimatname” adlı yönetmelik çıkarılmak suretiyle teftiş ve soruşturma raporlarının düzenlenmesi, evrak ve defterlerin tanzimi gibi çalışmalar esasa bağlanmış olup (Cengiz, 1992:55), teftişin eğitim sistemi içerisindeki yeri ve öneminde sağlanmıştır. Yine bu

yönetmelikle ilköğretim müfettişlerinin görevleri teftiş, soruşturma ve yol gösterme olarak belirlenmiştir (Aydın, 1993:145;Koçer, 1991:187,188). Görüldüğü gibi 1914 yılında müfettişler hem yönetici hem de denetmen olarak algılanmakta ve görevleri buna göre düzenlenmektedir.

2.1.4.2. Cumhuriyet Dönemi Süreci

1923 yılında hazırlanan “İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine İlişkin Yönetmelik” incelendiğinde daha önce yürürlüğe konulan yönetmeliklerden özde bir değişiklik bulunmadığı görülmektedir (Aydın, 1993:146).

1927 yılında yürürlüğe giren “İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği” ile ilköğretim müfettişlerinin görev alanlarını şu şekilde belirlenmiştir (Su, 1974:2,3).

1. Teftişe ilişkin görevler,
2. Öğretim ve yol göstermeye ilişkin görevler,
3. Soruşturmaya ilişkin görevler,
4. Görevlerin yerine getiriliş biçimi ve sonuçlarına ilişkin görevler,
5. Diğer hususlar.

Yine 1927 Yönetmeliği’ne göre ilköğretim müfettişleri yıllık çalışma programına göre bölgelerini yılda dokuz ay teftiş etmekle yükümlüdür. Teftiş bölgesinde istatistik bilgiler toplamak, çevrede toplumsal incelemeler yapmak, bakanlıkça onaylanmayan kitapların okutulmasını engellemek, ders kitaplarının fiyatından fazla satılmasını engellemek, öğretmenlerin ve diğer okul personelinin maaşlarını zamanında almalarını ve halk eğitim programlarının açılmasını sağlamak başlıca görevleridir. Ayrıca yönetmelikte her ilçede bir ilköğretim müfettişinin bulunacağı kaydı da yer almaktadır (Aydın, 1993:146).

1962’de yayınlanan “İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği” Cumhuriyet döneminin üçüncü yönetmeliği olup “genel hükümler” bölümünde ilköğretim müdürlükleri, ilköğretim kurumları, türlü dershaneler, halk eğitim kurumları ve çocuk kitaplıkları denetimi, ayrıca bu kurumlarda görevli öğretmenlere rehberlik edilmesi ve yetiştirilmesi, ilköğretimle ilgili inceleme ve araştırmaların yapılması, okul arsaları seçimi gibi bölümünde belirtilen konularda ilköğretim müfettişlerine sorumluluk yüklemektedir (Su, 1974:62-64). Aynı yönetmeliğin “İlköğretim

Müfettişlerinin Görevleri” bölümünde ise, öğretmen, eğitimci ve yöneticilerin işbaşında yetiştirilmeleri, mesleğe yönlendirmeleri ve rehberlik etmeleri görevlerini vermiştir. Bu “Görevlerin Nasıl Yapılacağı”na ilişkin bölümde ise yıllık teftiş programlarının hazırlanması ve uygulanması, teftiş raporlarının düzenlenmesi, yıllık toplantılar ve yılsonu raporları üzerinde durulmaktadır. “Türlü Maddeler” bölümünde ise, MEB’nin ve milli eğitim müdürlüklerinin resmi yazı ve genelgelerinin ilköğretim kurumlarına zamanında ulaşıp ulaşmama durumu ve uygulanma durumunun izlenmesi, çocuklar için zararlı olan yayınların izlenmesi, okullarda yardım derneklerinin kurulmasının özendirilmesi gibi hususlar yer almaktadır (Aydın, 1993:147).

1969 tarihli “İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği” kendisinden önce kabul edilen yönetmeliklerdeki esasları içermekle birlikte bazı değişiklikleri getirdiği de görülmektedir. Bu yönetmelikle müfettişin görevi yerine kurul görevi denilmekte ve ilköğretim müfettişleri kurulu getirilmektedir. Bu yönetmelikte ilköğretim müfettişlerinin görev alanları teftiş ve denetleme, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme, inceleme ve araştırma, soruşturma olmak üzere dört grupta toplanmaktadır (Taymaz, 1997:19).

1971-1972 öğretim yılında grupla denetime geçildiği görülmektedir. Ancak 1978-1979 öğretim yılı başında düzenlenen grupla teftiş uygulamasından yine vazgeçilerek bireysel teftişe dönmüş ise de 1980-1981 öğretim yılı başında yeniden grupla teftiş uygulamasına geçilmiştir (Sağlam, 1985:14).

1983 yılında MEB tarafından hazırlanan ”Denetleme Devamlı Yönergesi”nde ilköğretim kurumları ile bu kurumlarda görevli öğretmenlerin denetlenmesinden ilköğretim müfettişleri kurulu başkanlığının sorumlu olduğu denetlemelerin genel, özel ve sınav denetimi olarak üçe ayrıldığı belirtilmiştir (Aydın, 1993:147-149).

Görüldüğü gibi Türk Eğitim Sisteminde denetim hizmetlerinin yürütülmesinde esas olan yönetmelik ve yönerge hükümleri özde kontrol edici, uygulamada büyük ölçüde var olan yapıyı koruyucu, kurallara uygunluğu sağlayıcı, yetersizlikleri saptayıcı bir nitelik taşımaktadır. Ayrıca denetim merkezden saptanan politika ve amaçlar doğrultusunda yapılmasını sağlama aracı olarak görülmektedir. Halbuki çağdaş denetim anlayışında odak noktası olan

“mesleksel rehberlik” eğitim uygulamalarını yönlendiren yönetmelik ve yönergelerde denetimsel işlevler arasında yer almakla birlikte bugünkü yapı ve alışlagelen denetimsel davranışla bu işlevin etkili olarak gerçekleştirilmesini beklemek mümkün değildir (Aydın, 1993:157).

2.1.5. Denetim ve Tükenmişlik İlişkisi

Tükenmişlik kavramını ilk olarak 1974 yılında Freudenberger tarafından “Journal Of Social Issues”de yayınlanan makale ile ortaya atılmış olup bu konuda farklı iş alanları ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Freudenberger, tükenmişliği “başarısızlık, yıpranma, enerji ve güç kaybı veya insanın iç kaynakları üzerinde, karşılanamayan istekler sonucunda ortaya çıkan bir tükenme durumu“ olarak tanımlamıştır (Freudenberger, 1974:160).

Tükenmişliği farklı boyutlarda ortaya çıkan belirtileri içeren bir sendrom olarak ele alan işe vuruk bir şekilde tanımlayan ve onu salt yorgunluk, yıpranma ve iş doyumsuzluğundan farklı olarak değerlendiren Maslach ve Jackson tükenmişliği, fiziksel bitkinlik, kronik yorgunluk, çaresizlik ve ümitsizlik duyguları, olumsuz benlik kavramı gelişimi işe yaşama ve diğer insanlara yönelik olumsuz tutumları içeren fiziksel, duygusal ve zihinsel bir tükenme sendromu olarak tanımlamışlardır (Maslach ve Jackson, 1981a:73-81).

Yıllar geçtikçe tükenmişliğin tanımlamalarında değişimler olduğu görülmektedir. Ama tükenmişlik kavramının geniş ölçüde benimsenen tanımını Maslach ve arkadaşları tarafından yapılmıştır. Bu tanım, “iş gereği sürekli olarak diğer insanlarla yüz yüze çalışan kişilerde sıklıkla ortaya çıkan üç boyutlu bir sendrom”dur (Vaugh ve Judd, 2005). Kısa bir geçmişi olan tükenmişlik kavramının, literatürde çok farklı tanımlarının olması ve yaygın olarak kabul edilen bir tanımın olmayışı, tükenmişliğin dinamiklerinin anlaşılmasını güçleştirmektedir (Çokluk, 2000:111).

2.1.6. Tükenmişlik Alt Boyutları

Maslach modeline göre tükenmişlik duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissi olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır (Maslach, 1981:49-56).

2.1.6.1. Duygusal Tükenme

Modelde sözü edilen üç boyuttan ilki olan duygusal tükenme daha çok insanlarla yüzyüze ilişkinin yoğun olduğu mesleklerde çalışan bireylerde gözlenmektedir. Duygusal tükenme kısaca kişiye yaptığı iş nedeniyle aşırı yüklenilmesi ve tüketilmiş olma duyguları olarak tanımlanır (Maslach ve Jackson, 1981b:99-113). Tükenmişliğin bu bileşeni daha çok iş stresi ile ilgilidir. Duygusal yönden yoğun bir çalışma temposu içinde bulunan birey kendisini zorlamakta ve diğer insanların duygusal talepleri altında ezilmektedir. Duygusal tükenme işte bu duruma bir tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Duygusal tükenme işgörenin içinde bulunduğu bu psikolojik duruma bir tepki olarak ortaya çıkar ve işgören bunu kaçış yolu olarak görür (Maslach ve Jackson, 1981b:99-113;Yıldırım, 1996:9).

Duygusal tükenme, insanlara yardım ederken istenen psikolojik ve duygusal taleplerin aşırılığı yüzünden ortaya çıkan enerji eksikliği ve bireyin duygusal kaynaklarının bittiği hissinin kapılmasıyla ortaya çıkar (Selçukoğlu, 2001:13; Maraşlı, 2003:17). Bu duygusal yoğunluğu yaşayan kişi hizmet verdiği kişilere daha önceki kadar sorumlu davranmadığını ve hizmeti vermekte yetersiz olduğunu düşünür. Gergindir ve engellenmişlik duyguları yaşar. Ertesi gün işe gitme zorunluluğu kişide büyük sıkıntı yaratır (Maraşlı, 2003:17). Duygusal tükenme çalışanların yorgunluk ve duygusal yönden kendilerini yıpranmış hissetmelerindeki artış, enerji kaybı, halsizlik, aşırı yorgunluk olarak tanımlanır. Bu boyut, fiziksel ve duygusal yorgunluk durumlarını ifade ettiğinden tükenmişliğin merkezinde yer alır (Çokluk, 2000:112;Baysal, 1995:32;Maslach ve Jackson, 1981a:73-81).

2.1.6.2. Duyarsızlaşma

Tükenmişlik sendromunun ikinci ayağı olan duyarsızlaşma, kişilerde dozu gittikçe artan negatif reaksiyon şeklinde ortaya çıkar (Maslach ve Jackson, 1981a:73-81;Örmen, 1993:2).

Bu boyutta, başkalarına karşı tutumlarda ve yanıt vermede olumsuz bir değişme vardır. Bu özellik iş yerlerinde hizmet verilen kişilere yöneliktir. Bu durum genellikle işe yönelik idealizmin kaybolması ve hızla artan uzaklaşma duygusu ile özdeşleştirilebilir (Baysal, 1995:32).

Bu boyutta özellikle, hizmet verilen bireylere karşı tutumlarda ve tepkilerde olumsuz değişme vardır. Buna çoğunlukla sinirlilik ve işe ilişkin idealizm kaybı eşlik eder (Çokluk, 2000:112). Ayrıca çalışanların hizmet verdikleri kişilere birer insan yerine nesne gibi davranılması en belirgin özelliktir. Kişilerde küçültücü bir dil kullanma, insanları sınıflandırma, katı kurallara göre iş yapma ve başkalarından sürekli kötülük geleceğini sanma ayrıca etkileşimde bulundukları kişilere ve örgüte karşı mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tavır takınma diğer özellikleridir (Cordes ve Dougherty, 1993:621-656; Maslach ve Jackson, 1981b:99-113).

2.1.6.3. Kişisel Başarıda Düşme Hissi

Bu boyut depresyon, düşük moral, kişiler arası ilişkilerde geri çekilme, üretkenliğin azalması, baskılarla baş edememe ve kişisel başarısına ilişkin olumsuz tepkileri içerir (Çokluk, 2000:112). Dolayısıyla kişisel başarıda düşme hissi bireylerin kendileriyle ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanması şeklinde belirir. İşe ve hizmet verilen kişilerle ilişkilere bağlı başarı ve yeterlilik duygularında azalma görülür. Kişi işinde ilerleme kaydetmediğini hatta gerilediğini düşünerek kendini suçlu hisseder ve harcadıkları çabanın bir işe yaramayacağını düşünür (Torun, 1995:47; Maraşlı, 2003:17). Tükenmişliğin alt boyutları arasındaki ilişkide daha çok tükenmişliğin özünde “duygusal tükenme” boyutunun bulunduğu, duyarsızlaşma ve kişisel başarı noksanlığının ise buna eşlik eden değişkenler olduğu kabul edilir (Çokluk, 2000:113).

2.1.7. Tükenmişlik, Stres, Motivasyon ve İş Doyumu İlişkisi

Önceleri tükenmişlik stresle ilişkili bir sendrom olarak tanımlanmıştır. Tükenmişliğin stres nedeniyle oluştuğu söylenmiş hatta stresle eşanlamli olarak kullanılmıştır. Ancak tükenmişlik genellikle stresli olmanın ve bazı destek sistemlerinin olmamasının bir sonucudur. Stres çevrenin istekleri ile bireyin yapabilecekleri arasında dengesizlik olduğu zaman ortaya çıkar. Birçok uzman tarafından tükenmişlik çeşitli olumsuz stres durumları ile başa çıkmada başarısız girişimlerin sonucu olarak kabul edilir. Ancak tükenmişlik çok boyutlu bir kavram olduğundan sadece stresle açıklamak yeterli değildir (Maraşlı, 2003:15,16). Organizma strese karşı alarm tepkisi, direnme ve tükenme olmak üzere üç aşamada gelişir.

1. Alarm Aşaması: Organizmanın dış uyarıcıyı stres olarak ilk algıladığı durumdur. Alarm tepkisi belirtileri şunlardır. Göz bebekleri genişler, yüz solar, kalp atışları hızlanır, damarlar büzülür, soğuk ter boşalır, kan şekeri yükselir, mide asit salgılaması artar. Stres faktörü ortadan kalkarsa gevşeme, uyku, sindirim gibi durumlarla vücudun yavaşlaması görülür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998: 186,187).

2. Direnme Aşaması: Alarm aşamasını direnme aşaması izler. Bu aşamada kaybedilen enerji yeniden kazanılmaya ve bedendeki tahribat giderilmeye çalışılır. Bu aşamada sempatik sinir sistemi hala aktif durumdadır. Ancak alarm aşamasındaki kadar üst düzeyde değildir. Bu dönemde organizma ilave savunma önlemleri ile direncini normalin üstüne çıkarır. Organizmanın uyarılma eşiği yükselmiştir. Aynı türdeki uyarıcılardan çok fazla etkilenmez aksi takdirde yoğun ve sürekli gerilim organizmanın savunmasını azaltır ve tükenme aşamasına getirir (Pehlivan, 2002:6).

3. Tükenmişlik Aşaması: Eğer stres kaynağı ile başa çıkılamaz ve uyum sağlanamaz ise fiziksel kaynaklar kullanılamaz ve tükenme aşamasına geçilir. Bu aşamaya tükenmişlik aşaması denir. Bu aşamada parasempatik sinir sistemi etkindir. Kişi tükenmiştir ve stres kaynağı halen mevcuttur. Bu aşamada uzun süreli stres kaynakları ile mücadele edilemez ve kişi başka stres kaynaklarının olumsuz etkilerine de açık hale gelir (Pehlivan, 2002:6).

Toplumun çeşitli kademelerinde, farklı yaş ve cinsiyette pek çok kişide görülen ülser ya da diğer mide hastalıkları, uykusuzluk, sırt ve adale ağrıları, çeşitli psikiyatrik rahatsızlıkların temelinde büyük ölçüde stres yatmakta ve bu hastalıkların artmasında önemli rol oynamaktadır (Pehlivan, 2002:20). Ancak en önemli bireysel stres kaynağı kişilik özelliğidir. Kişilik analizi ve stres ilişkisinde Rosenman ve Freidman tarafından yapılan çalışmada A ve B tipi kişilik özellikleri belirlenmiştir.

A Tipi Kişilik Özellikleri: Yükselme ve başarı hırsları, başkalarıyla yarışmak, heyecanlılık, duygusallık, acelecilik, zamana karşı yarışmak, saldırganlık, işleri hemen bitirme eğilimi, işlere aşırı bağlılık, hareketlerin ve konuşmanın hızlı olması, çabuk öfkelenme, bir güne çok iş sığdırma, sabırsızlık, yanındakilerin yeterince çalışmadığından yakınmak, insan ilişkilerinin zayıf oluşu, dinlenmeyi sevmemek, kişisel ve sosyal yaşantıya zaman ayıramamak, planlamayı zaman kaybı olarak görmek başkasının sözlerini kesmek, otururken ayakları oynatmaktır.

B Tipi Kişilik Özellikleri: İş konusunda çok rahat olmak, zaman ve başarı ile pek ilgilenmemek, işte kalite arayışı, başkalarıyla yarışmamak, sakin ve açık konuşmak, kendisinden emin olmak, sağlığına düşkün ve boş vakti çok olmak, her şeyi olduğu gibi kabul etmek, çevreye açık ve sosyal yaşamı seven özellik taşımak sayılabilir (Pehlivan, 2002:33; Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:191; Baltaş ve Baltaş, 1991:222).

Etimolojik olarak motivasyon, İngilizce'den "motive" ve Latince "movere" sözcüklerinden gelmektedir. Her iki sözcükte hareket etmek, eylemde bulunmak anlamındadır. Buna göre motivasyon: "organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar" olarak ifade edilebilir (Aydın, 1999:133).

Bu tanımsal açıklamada ortaya konulmaya çalışılan örgütte personel yönünden ele alındığında, insanlar örgüte bir amacı gerçekleştirmek için getirilmiş olmalarıdır. Bu amaç üretim veya hizmet olabilir. Bunun için onlara hizmetleri karşılığında bazı şeyler vaat edilir. Böylece belirli bir yöne devamlı olarak özendirilmiş olurlar. Ancak beklentilerini karşılayamayan bireyler örgüt içersinde

zaman zaman gerilime girerler (Eren, 1993:316). Bu nedenle işlerinde başarılı olmaları için bireylerin güçlü şekilde güdülenmeleri, örgütsel kültürün de güdülenmeyi destekleyici nitelikte etki yapması gerektiği söylenebilir (Çetinkanat, 2000:9). Görüldüğü gibi güdülemenin odak noktasını “gereksinme” kavramı oluşturmaktadır. Güdüleme insanların arzu ve gereksinimlerinden yola çıkar. Şöyle ki, güdüleme dışarıdan yapılan etkiyi, güdülenme ise kişinin bu etki sonucunda içsel olarak gösterdiği tepkiyi yansıtmaktadır (Balcı Bucak, 1992:25).

İşgören davranışlarına yön veren güdülerin nelerden kaynaklandığını bilmek pek kolay bir iş değildir. Kaldı ki iş gören davranışlarını, örgütün amaçlarına yönlendirmek için bir takım kalıplaşmış güdüleyici araçlardan yararlanmayı düşünmek ve uygulamak her zaman geçerli değildir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:96). Yetersiz güdülenme, örgüt içerisinde bireylerde işte uyum sağlayamama ve işten yeterince doyum almama işgörenlerde strese ve bıkkınlığa neden olmaktadır (Çetinkanat, 2000:9).

İşgörenin çalıştığı işe ve kuruma ilişkin değişkenlerden bir tanesi de iş doyumudur. Birçok çalışmada iş doyumunun tükenmişlikle ilişkili olduğu belirtilmektedir. İki değişken arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki olduğu bulgularına çeşitli araştırmalarda rastlanmaktadır. Buna göre, işgörenlerin işlerinden elde ettikleri doyum ne kadar yüksek ise tükenmişlik yaşama olasılıkları da o kadar zayıf olduğu anlaşılmaktadır (Çokluk, 2000:118).

Bir örgütte çalışan herhangi bir birey bir süre sonra genellikle iş doyumunu gibi genel bir kavram kapsamında düşünülebilecek bir takım tutumlar geliştirmeye başlar. İş doyumunu da diğer tutumlar gibi duygusal, bilgisel ve davranışsal özelliklerin bir karışımıdır. İş doyumunda üç önemli etken vardır. Bunlardan ilki olan iş doyumunu, iş durumuna duygusal bir tepkidir. Bu nedenle, görülemez ancak anlaşılır. İş doyumunu genellikle çıktıların beklentileri ne kadar karşıladığı veya aştığına göre belirlenir. Örneğin örgüt üyeleri aynı bölümdeki diğer üyelere göre çok daha fazla çalıştıkları halde çok az ödüllendirildiklerini hissediyorlarsa işlerine, iş arkadaşlarına ve yöneticilerine karşı olumsuz bir tutum geliştirebilirler. Bu üyelere iş doyumunun olmaması kaçınılmazdır. Diğer taraftan, üyeler kendilerine eğer çok iyi davranıldığını, adil bir ücret sistemi olduğunu hissediyorsa işlerine karşı olumlu bir tutum geliştirebilir. Üçüncü

olarak iş doyumu kendisi ile ilişkili çeşitli özellikler gösterir. Bunlar (Çetinkanat, 2000:1,2):

1. İşin kendisi,
2. Ücret,
3. Yükselme olanakları,
4. Denetim,
5. İş arkadaşlarıdır.

Yine yapılan araştırmalarda iş doyumu ile tükenmişlik arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. İşinde doyumsuzluk yaşayan kişilerde yüksek düzeyde moral ve motivasyon bozukluğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra örgüte zorunlu olarak katılanlarda ortaya çıkan devamsızlık, yalancı hastalık, savurganlık, kazalara neden olma gibi davranışlar da moral motivasyonunun düşük olmasının bir göstergesi olarak ortaya çıkmaktadır (Izgar, 2000:34). Bunun yanı sıra iş doyumu düşük olan kişilerde aşırı iş yükü olduğunda bünyelerinin bozulduğu ve harap edici sonuçların ortaya çıktığı da saptanmıştır (Artan, 1989: 79).

Eğitim kurumlarında iş doyumunu artırmak için ilköğretim müfettişleri öğretmenlere önem vermeli, güven duygusu aşılamalı, duyarlılığını hissettirmeli, mesleki anlamda iyi ilişkiler ve iletişim kurabilmelidirler.

2.1.8. Tükenmişlik Belirtileri

Tükenme nasıl başlar ? sorusuna verilen cevaba göre iki sözcükle: Yavaş ve sinsice. Ortaya çıkışı ne kadar ani olsa da tükenme sürekli gelişen bir durumdur. Kişi haftalar, aylar hatta yıllar boyunca bir ideale ulaşmak için kendini zorlamıştır. Bir gün daha önce hiçbir uyarıda bulunmadan ani bir belirti ona tükendiğini gösterir (Selçukoğlu, 2001:3).

Tükenmişlik çoğunlukla bir belirtiler topluluğu olarak tanımlanmaktadır. Tükenmişliğin belirtileri, üst üste eklenerek birbirinden net olarak ayrılamayacak bir hale dönüşmekte ve böylece kavram karmaşık bir görüntü oluşturmaktadır. Belirtilerin çeşitliliğine karşın bu çeşitlilik sinsici gelişen tükenmişlik sürecini ayrıntılı olarak açıklayan bir bütünlük göstermekte, ancak açık belirtilerin olmayışı, bu durumun sıklıkla göz ardı edilmesine neden olmaktadır. Bunun bedeli ise birey için

gittikçe artan bir şekilde işten soğuma işe gitmeyi istememe, yüklenmişlik, tahammülsüzlük, kendinden şüphelenme ve benlik imajına uygun olmayan şekilde davranma olmaktadır (Çokluk, 2000:114-116).

Tükenmişlik verilen hizmetin niteliğinde ve niceliğinde bozulmaya yol açtığı gibi hizmeti veren bireylerin sağlığını da olumsuz etkilemektedir. Tükenmişliğin belirtileri araştırıldığında ise çok çeşitli belirtilerle ortaya çıktığı görülmektedir. Belirtilerin bazılarını Çam (1989) yapılan çalışmalara ve ilgili literatüre dayanarak şöyle sıralamıştır.

Fiziksel Belirtiler

- Yorgunluk ve bitkinlik hissi,
- Sık sık baş ağrısı,
- Uykusuzluk,
- Solunum güçlüğü,
- Uyuşukluk,
- Kilo kaybı,
- Genel ağrı ve sızılar,
- Yüksek kolesterol,
- Koroner kalp rahatsızlığı,
- Çok sık görülen soğuk algınlığı ve gripler.

Davranışsal Belirtiler

- Çabuk öfkelenme,
- İşe gitmek istemeyiş hatta nefret etme,
- Birçok konuyu şüphe ve endişe ile karşılama,
- Alınganlık ve takdir edilmediğini düşünme,
- İş doyumsuzluğu ve işe geç gelmeler,
- İlaç, alkol ve tütün alma eğiliminde artma,
- Öz saygı ve öz güvende azalma,
- Evlilik, aile çatışmaları ile aile ve arkadaşlardan uzaklaşma,
- İzolasyon, uzaklaşma, içe kapanma ve sıkıntı,
- Teslimiyet, güncellik, suçluluk, içerenmişlik,
- Hevesin kırılması, çaresizlik, kolay ağlama,
- Unutkanlık, hareketli olmayış,
- Kendi kendine zihinsel uğraş içinde olma,
- Örgütlemeye yetersizlik,
- Rol çatışması, görev ve kurallarla ilgili karışıklık,
- Görevlilere fazla güvenme veya onlardan kaçınma,
- Kuruma yönelik ilginin kaybı,
- Bazı şeyleri erteleme ya da sürüncemede bırakma,
- Başarısızlık hissi,
- Çalışmaya yönelmede direniş,
- Arkadaşlarıyla iş konusunda tartışmaktan kaçınma, alaycı olma ve suçlayıcı olma (Izgar, 2000:24,25; Çokluk, 2000:114-116).

Tükenmişliğin bu tür belirtileri özellikle insanlarla yüz yüze çalışan eğitimci, polis, hemşire, doktor, sosyal hizmet uzmanları gibi meslek gruplarında oldukça yaygın olarak gözlenmektedir (Weisberg ve Sagie, 1999:333-339).

2.1.9. Tükenmişlik Nedenleri

Tükenmişliğin nedenleri incelendiği zaman birçok sebepten söz edildiği görülmüştür. Bunlardan bir kısmı yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, meslek seçimi gibi kişisel nedenlerden, bir kısmı da aşırı iş yükü, rol belirsizliği ve rol çatışması, çalışma ortamının özellikleri, çalışma süresi, meslektaşlarla ilişkiler olmak üzere örgütsel sebeplerden kaynaklanmaktadır.

1. Kişisel Nedenler

Cinsiyet

Cinsiyetin tükenmişlik ile ilgili olduğunu gösteren araştırma bulgularına rastlanmıştır. Cinsiyet ile tükenmişliğin ilişkili olduğu, ayrıca bu tür çalışmalarda genel olarak kadınların duygusal tükenme, erkeklerin ise duyarsızlaşma boyutunda daha fazla tükenmişlik yaşadıklarından söz edilmektedir (Çokluk, 2000:117).

Yaş

Tükenmişlik ile yaş arasında önemli ilişki olduğu tespit edilmiştir. Tükenmişlik genç çalışanlar arasında yüksek, yaşlı çalışanlar arasında düşüktür. (Maslach, 1981:49-56). Bireyin yaşının tükenmişlikle olumsuz yönde ilişkili olduğu ile ilgili çalışmalar oldukça fazla iken yine yaşın tükenmişlik üzerinde etkili olmadığını açıklayan çalışmalara da rastlanmaktadır. Ancak yaşın tükenmişlik ile ilişkili olduğu ve yaşı daha genç olanların daha yüksek duygusal tükenme ve duyarsızlaşma eğiliminde oldukları dolayısıyla yaş ile tükenmişlik arasında ters yönde ilişki olduğuna dair yaygın bir görüş bulunmaktadır (Çokluk, 2000:117).

Tükenmişlik ile yaş arasındaki ilişkiye yönelik olarak uzun vadeli araştırma yapan Chernis, mesleğe yeni başlayan kişilerde uzun vadeli olarak bu ilişkinin olumsuz sonuçlara neden olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Gerekçe olarak da işlerinin değiştirme imkanı olamamasını göstermiştir (Chernis, 1992:1-11).

Medeni Durum

Tükenmişlik ile medeni durum, ilişkisine yönelik yapılan araştırmalarda bekarların evlilere göre daha çok tükenmişlik sorunu ile karşı karşıya kaldığı görülmüştür. Eşlerinden boşanmış çalışanlar ise bu iki grup arasında yer almaktadır (Çimen, 2000:12). Ayrıca çocuk sahibi olup olmama gibi değişkenlerin ilişkisi de araştırılmış, evli olmanın eşlerden sağlanacak sosyal destek açısından önemli olduğu belirtilmiştir (Çokluk, 2000:117,118).

Eğitim Durumu

Eğitim ile tükenmişlik arasında ilişki olduğu ortaya koyulurken bazı araştırmalarda böyle bir ilişki tespit edilememiştir. Bireyin eğitim düzeyinin beklenti düzeyi ile ilişkili olduğu düşünülebilir. Eğitim düzeyleri yükseldikçe bireyin mesleğe ilişkin beklentileri daha yüksek olmakta ve bunların karşılanmaması tükenmişliğin yaşanma olasılığını artırmaktadır. Ayrıca bireyin aldığı eğitime uygun olmayan bir işte çalışıyor olması da tükenmişliğin gelişimine katkıda bulunmaktadır (Çokluk, 2000:117).

Mesleki Kıdem

Yapılan araştırmalarda mesleki kıdemle tükenmişlik arasında ilişki olduğu bulunmuştur. Bu araştırmalarda genel olarak ilk beş yıldan sonra tükenmişliğin yaşanma olasılığının azaldığından söz edilmekte ve beş yıldan fazla çalışan bireylerin kişisel başarı puanlarının daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Ancak bazı araştırmalarda böyle bir ilişkiye rastlanmamıştır (Çokluk, 2000:117).

2. Örgütsel Nedenler

Tükenmişliğin sebepleri çeşitlidir. Bunlardan işle ilgili olarak işyerinde olumsuzluklar uzun süreliyse kişi işine yabancılaşır ve duygusal olarak tükenir. Bu durumu yaşayan kişiler, sorunlarını anlatamazlar. Eğer kişinin işle ilgili ulaşamayacağı hedefler konursa, kişinin tükenmesi daha da kolay olmaktadır. Tükenmişliğin örgütsel nedenlerinden en çok göze çarpanları Yöney ve Ünalın (2004) şöyle sıralamıştır.

1. Kişilere ulaşamayacağı hedefler konması,
2. Fazla iş yükü,
3. Düşük motivasyonlu kişilerle çalışma,
4. Kişinin karakteriyle yaptığı işin uyuşmaması,
5. Sosyal desteğin az olması şeklinde ifade etmiştir.

Aşırı İş Yükü

Örgütsel tükenmişlik nedenlerinden en yaygın olanı aşırı iş yüküdür. Aşırı iş yükü, belirli bir zaman limiti içinde işi bitirme zorunluluğu, çalışanın işin niteliklerine göre yetersiz olması veya işin standardının yüksek olmasını ifade eder. Yetersiz iş yükü içinde aynı durumun olduğu bilinmektedir (Rolf ve Wagner, 2001:246,247; Izgar, 2000:31). Aşırı iş yükünün duygusal tükenmeyle doğru orantılı olduğunu söylemek mümkündür. Aşırı iş yükü çalışanların kandaki kolesterol düzeyini yükselttiğini ortaya çıkarmıştır (Artan, 1989:79). Psikologlara göre aşırı iş yükü nitelik ve nicelik yönünden ikiye ayrılmaktadır. Niceliksel iş yükü belli bir zaman diliminde çok fazla iş yapmak değil zor bir işi başarmak olarak anlaşılmalıdır. Bu işi yapacak yeterlikte olmayan kişi o işi yapmaya çalıştığında strese neden olur ve bu durum beraberinde tükenmişliği getirir (Kaufhold, 2002:620).

Örgütlerde hizmet verilen kişi sayısı arttıkça verilen hizmetin hem kalitesi hem de miktarı düşmektedir. Hizmeti alanların bir türlü bitmeyen talepleri karşısında çalışanlar, öncelikle onlar için ayırdıkları zamanı azaltırlar ve geliştirdikleri yöntemlere göre işlerini idare etmeye çalışırlar. Çözümleri akılcı olmaktan uzak ezberci yöntemlere dayalıdır. Tükenmişliğin ilerleyen seviyelerinde kişiler hizmet verdiği insanlara bağırarak ya da kovmak gibi meslek ahlakına ters düşen hareketlerde bulunabilirler (Çimen, 2000:7).

Eğitim sistemi içersine her yıl öğretmen alımı yapılırken buna paralel olarak ilköğretim müfettişi alınmamaktadır. İlköğretim müfettişlerinin hizmet bölgeleri bakımından rehberlik ve teftiş yapacağı öğretmenlerin sayısına göre belirlenmiştir. Örneğin beşinci bölgede bir müfettişe düşen öğretmen sayısı yetmiş iken, birinci bölgede doksandır. Dolayısıyla her geçen yılda ilköğretim müfettişinin rehberlik ve teftiş yapacağı öğretmen sayısı artmaktadır. Yine mesleki görevlerin çokluğu ilköğretim müfettişlerine aşırı iş yükü getirmektedir. Bu durum müfettişlerin görev yapmasını zorlaştırırken strese girmelerine beraberinde tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir.

Rol Belirsizliği ve Rol Çatışması

Rol, bir işgörenden başkasının yapmasını beklediği davranıştır. Rol çatışması, işgörenin hangi rolü yapacağını şaşırmasından ileri gelen bir kararsızlığı, giderek bir zorlanmayı bunalımı anlatan bir kavramdır (Başaran, 1991:264,269). Örgüt

ortamında çatışmanın nedenleri bağımlılık konusunda uyumsuzluk, yetki ve yetenek arasında dengesizlik, etkileşimin yol açtığı statü bozulması, ortak değerler ve görüş yokluğundan kaynaklanmaktadır (Bursalıoğlu, 1994:157).

Rol belirsizliği, görevler hak ve sorumluluklar ile bunların nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin açık ve tutarlı bilgilerin olmamasıdır. Araştırmalar rol belirsizliği ile tükenmişlik arasında doğrudan ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Çokluk, 2000:119).

Çatışma ise sözlükte uyumsuzluk, zıtlasma ve savaş anlamına gelmektedir. İnsan ilişkileri bakımından kişinin davranışı diğer kişinin davranışına ters düşüyor ve karşılanmasını engelliyorsa ya da değerleri birbirine uymuyorsa buna kısaca çatışma demek mümkündür (Gordon, 1999:153). Örgütte işgörenlerin üstlendiği değişik rollerden işgörenlerin sahip olduğu rol takımının beklentileri birbiriyle çelişkili olduğunda rol çatışması ortaya çıkar. Rol takımının işgöreni beklentiler açısından ne kadar birbirine eşit güçte etkileyebiliyorsa rol çatışması da o kadar çok olur. Örgütlerde işgörenlerin rollerinde belirsizlik varsa, bu roller işgörence başka rol takımınca başka algılanıyorsa roller işgörenin amacına ters düşüyorsa ya da işgören birbirine zıt farklı roller üstlenmişse rol çatışması kaçınılmaz olur ve bu durumda kişide stres oluşturur (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:190, İpek, 2000:226; Yöney ve Ünalın, 2004).

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerine bakıldığında görevlerinin net olmadığı ve aynı görevin bir diğer görev alanı içinde de yer aldığı görülmektedir. Eğitim kurumlarında rehberlik ve teftiş yapmakla görevli olan ilköğretim müfettişi aynı öğretmen soruşturmasını yapmakla da yükümlü olması tamamen tezat teşkil etmekte olup rol belirsizliği ve rol çatışmasını meydana getirebilmektedir. Yine özel dershanelerin rehberlik ve teftişinde ilköğretim kısmının ilköğretim müfettişlerince denetlenmesi, ortaöğretim kısmının da bakanlık müfettişlerince denetlenmesi de rol belirsizliği ile ilgili bir stres kaynağı oluşturabilmektedir. Bu durumda beraberinde yine tükenmişliği getirmektedir.

Çalışma Ortamının Özellikleri

Örgütlerde, çalışan kişiler işin elverişli veya elverişsiz olma durumuna göre, ihtiyaçlarının kolay veya zor bir şekilde tatmin edilmesi için uğraşıda bulunacaklardır. İsteddiği imkanları bulan ve ihtiyaçlarını gideren kimse, tatmin

olacaktır. Aksi takdirde bir tatminsizlik ya da tükenme dediğimiz psikolojik bir durum ortaya çıkacaktır (Eren, 1993:145). Ayrıca örgütte personel devir hızı, devamsızlık çalışanlar üzerinde önemli tükenmişlik etkisi oluşturmaktadır. İlköğretim müfettişleri daha çok grup halinde çalışmaktadırlar. Bu nedenle rehberlik ve teftiş faaliyetleri sırasında gruptakilerin farklı görüşleri çoğu zaman hoş karşılanmamaktadır. Bu durumda kişiler ister istemez kabullenmedikleri bir ortam içersinde çalışmak zorunda kalabilmektedirler. Ayrıca ilköğretim müfettişlerinin il dışı tayinlerinin çoğu zaman yapılmadığı da göz önünde bulundurulduğunda tükenmişlik yaşamaları daha da artabilmektedir.

Çalışma Süresi

Örgüt içinde görevi yerine getirme zamanı ile ilgili olarak eğer bir görev günün hatta haftanın belirli zamanında yerine getirilebilecekse, bu konuda kesin bir saat ve dakika mecburiyeti yoksa iş gören görevini dilediği zamanda yapacak ve zamanı kendi dilediğince örgütleyebilecektir. Esnek çalışma saatleri adını verdiğimiz bu durum işgörenin işinde çalışma zamanını azaltmaksızın ve sorumlu olduğu görevleri aksatmadan dilediği zaman işbaşı yapması ve bırakması durumudur. Eğer görevleri aksatmadan esnek çalışma saatleri uygulamaya konulursa bireysel huzur sağlanacak ve çatışmalar önlenecek birey ve gruplar güdülenerek örgütsel etkinlik ve verimlilik de artacaktır (Eren, 1993:389,390). İlköğretim müfettişlerinin çalışma saatleri ve günleri genellikle esnektir. Gerektiğinde cumartesi ve pazar günleri de çalışabilirler. Ancak grup çalışmaları nedeniyle grup içersinde duyarsız davrananlar olduğunda esnek çalışma saatleri ve günler verimli kullanılamayacağı da açıktır. Bu nedenle iyi bir planlama yapılmadığında esnek çalışma saatleri ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik yaşamalarına neden olabilecektir.

Meslektaşlarla İlişkiler

Tükenmişliği örgütsel kökenli diğer stres kaynaklarından ayıran en önemli özelliği çalışanların işi gereği çalıştıkları kişilerle kurdukları sık ve yoğun mesleki ilişkilerdir (Gold ve Bachelor 2001:548). İş arkadaşları kişiye, destek olabileceği gibi zaman zaman engelleyicide olabilmektedir. Kişinin tükenmişlikle mücadeledeki başarısı çoğunlukla iş arkadaşlarından aldığı yardımla orantılıdır. Bu nedenle aynı düzeydeki çalışanların birbirleri ile yardımlaşmaları bir zorunluluktur. Fakat diğer

yandan da bir üst basamağa yükselme amacıyla bu kişiler birbirleri ile rekabet halinde oldukları da bilinen bir gerçektir. Bu çelişki sonucu çalışanlar arası çatışma çıkması ve bunun da sosyal desteği zayıflatarak duygusal tükenmeye yol açması beklenen bir durumdur (Çimen, 2000:10).

Örgütte meslektaşlar arasında yaşanan çatışmalar bir noktaya kadar kişisel kaynaklıdır. Fakat meslektaşlar arasında çatışmanın ortaya çıkmasında en büyük etken örgütsel yapı ve yönetim olduğu unutulmamalıdır (Örmen, 1993:15). Bu nedenle ilköğretim müfettişleri birbirleriyle rekabet etme yerine, kendilerini geliştirerek örgüt ve meslektaşları açısından mesleki ilişkilerini daha olumlu hale getirmelidirler. Aksi takdirde meslektaşlar arasında sürtüşme artabilecek ve bu durum mesleki görevlerini yerine getirme durumlarına olumsuz etki yapabilecektir.

2.1.10. Tükenmişlik Dönemleri

Tükenmişliğin anlaşılabilirliğini ve tanınmasını kolaylaştırabilmek için tükenmişlik çeşitli dönemlere ayrılmıştır. Literatürde en çok yer verilen sınıflama aşamaları dört başlık altında ele alınmıştır.

1. Coşku Dönemi: İlk aşama heves ya da şevk (enthusiasm) aşamasıdır. Bu dönemde çalışma motivasyonu, fazla enerji, yüksek umut ve beklentiler ön plandadır. Bu dönemde sıklıkla mesleki eğitimi sürdürmeye ısrarlı bir istek ve enerji dolu bir caba vardır. (Yıldırım, 1996:6,7) Bu dönemde bireyler övülme yerine sık sık ön yargı, ilkeler, hükümler ve amaçlarla ilgili sorunlarla karşılaşır (Selçukoğlu, 2001:12).

2. Durgunluk Dönemi: İşin kişiye verdiği haz uzun süre devam etmediği takdirde durgunluk (stagnation) adı verilen ikinci aşama başlar (Yıldırım, 1996:7). Bu dönemde çalışanın motivasyonu azalır. Beklentilerin gerçekleşmemesi sonucu hayal kırıklığı yaşanır. Bu dönemde kişi için iş önemini yitirmeye başlamıştır. Çalışmalar yavaşlatılır ve ilgi işin dışında bireysel gereksinimleri karşılamaya yönelir (Çimen, 2000:15).

3. Engellenme Dönemi: Engellenme (frustration) olarak adlandırılan üçüncü aşamada, birey yaptığı işteki etkinliğini işin anlamını ve kendi değerleri açısından işin sonuçlarını sorgulamaya başlar. Duygusal, davranışsal ve fiziksel sorunların

ortaya çıktığı dönemdir. Bu dönemde işin değersiz olduğu düşünölmeye başlanır. Kişi işinin amaçlarını gerçekleştirmede bir engelleyici olduğunu düşünür (Yıldırım, 1996:7;Çimen, 2000:15).

4. Umursamama Dönemi: Bireyin çalıştığı işinde sürekli engelleme yaşaması sonunda ortaya çıkan dördüncü aşama umursamama (apaty) dönemidir. İlgisizliğin en yoğun yaşandığı dönemdir. İşe geç gelme, duyarsız davranma, her zaman yaptığının dışında bir şey yapmama ve sürekli işten yakınma vardır (Yıldırım, 1996:7;Çimen, 2000:15). Burada üzerinde durulması gereken en önemli nokta bu aşamaların her zaman aynı sırada olmadığıdır.

2.1.11. Tükenmişliğin Sonuçları

Tükenmişliğin sonuçları kişisel ve örgütsel sonuçlar olarak iki bölümde ele almak mümkündür.

Tükenmişliğin Kişisel Sonuçları

Yapılan araştırmalar tükenmişliğin çok ciddi sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmacılar tükenmişliğin en temel sonucunun, sunulan hizmetlerin niteliğinde bozulma olmasıdır. Tükenmişlik, bireylerde fiziksel ve zihinsel sorunlara neden olmakta, psikolojik nedenli fiziksel rahatsızlıklar, işten ayrılmalar, iş doyumsuzluğu, evlilik ve aile yaşamında sorunlar, uykusuzluk, alkol ve ilaç kullanımında artış olarak yansımaktadır (Çokluk, 2000:115).

Tükenmişliğin kişisel sonuçlarından en önemlileri yorgunluk ve bıkkınlık belirtileridir. Yorgunluk soyut bir kavramdır. Fizyolojik olarak bir kimsenin enerjisini harcaması onun fizyolojik olarak tekrar kendisine gelme hızından daha çabuk olduğu söylenebilir. Eğer bu fizyolojik durum sürekli bu şekilde olduğunda yorgunluk oldukça açık bir kavram olarak ortaya çıkacaktır. Halbuki durumun bu şekilde olmadığı ve bir kimsenin yorgunluk duygusunun işe ilgi derecesini, endişe ve gerginlik gibi fiziki olmayan faktörleri yansıttığı söylenebilir (İzgar, 2000:36).

Eğitim ortamında yaşanmakta olan gerçekler, ne yazık ki eğitim çalışanlarını stresli bir hale getirmektedir. Günümüzde eğitimcilerden toplumun bazı sorunlarını ve sıkıntılarını ortadan kaldırmaları, gençleri hızlı teknolojik gelişmelerin olduğu bir topluma hazırlamaları beklenmektedir. Ancak bunların

sağlanabilmesi pek çok kaynağın bir arada olmasını gerektirmekte eğitimciler bu kaynakların olmadığı iş koşullarıyla karşılaştıklarında sıkıntılar yaşamaktadır (Çokluk, 2000:122).

Tükenmişliğin Örgütsel Sonuçları

Örgüt içersinde ulaşmak istediğimiz amaçlara varmamıza mani olan engel ve müdahaleler psikolojik tatminsizliğin kaynağı ve anormal davranışlarda bulunmanın nedeni olabilirler. Örgüt içersinde psikolojik tatminsizliğin ortaya çıkardığı belli başlı davranışlar şunlardır (Eren, 1993:153).

1. Saldırgan davranışlar,
2. Geriye yöneliş veya dönüş davranışları,
3. Tekrar denemek istenen sabit davranışlar,
4. Tevekkül olma.

Diğer mesleklerde olduğu gibi eğitim kurumlarında çalışan eğitimcilerde tükenmişliğin olumsuz sonuçları şu şekilde gözlenmektedir: öğrencilere daha az sempatik davranma, az tolerans, derse hazırlanmama, kendilerini fiziksel ve duygusal olarak yorgun hissetme, işe devamsızlık ve işi bırakma gibi (Çokluk, 2000:121).

2.1.12. Tükenmişlikle Başa Çıkma Yolları

Tükenmişlikle başa çıkma yolları örgütsel yöntemler ve kişisel yöntemler olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

2.1.12.1. Örgütsel Yöntemler

Bu başlık altında işe uyum ve hizmet içi eğitim, eğitim ve yükselme, iş monotonluğunu önleme, değişme, karara katılma, yetki devri ve ast üst ilişkileri, çatışma çözümülenmesi ve çatışma yönetimi ele alınmıştır.

İşe Uyum ve Hizmet İçi Eğitim

Uyum, işgörenin örgütsel çevresi ile etkileşimi sırasında, olağanın üstünde bir tepkiyi gerektirecek bir uyaran değişikliğinin ortaya çıkmadığı denge durumudur. Örgütün işgörenden uyum davranışı istemesinin nedeni

örgütte oluşan çevre uyaranlarına olağanın dışında tepki göstererek, beklenmedik sorunların çıkmasına yol açmamaktır (Başaran, 1994:37). İşe uyum eğitimle kazandırılır. Bu nedenle uyum eğitiminde genel amaç iş ve özellikleri yanında kişinin içinde yer aldığı sosyal ortama uyumunu kolaylaştıracak şekilde bilgilendirilmesi gereklidir (Fındıkçı, 2000:246). Uyum değişkenleri işe uyumu ve iş grubunun bireyi kabulü ile ilgili değişkenleri kapsar. Göreve başlama, rol tanımı, gruba kabul bunlar arasında sayılır (Balcı, 2000a:86).

Hizmet içi eğitim, kamu hizmeti görevlilerinin hizmete yatkınlığı sağlamayı verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için bilgi, deneyim ve becerilerini artırmayı amaçlayan eğitim etkinlikleridir. Bu etkinliklere çalışılan kurum içinden ya da dışından, iş başından ya da iş dışından başvurulabilir. Önemli olan, bu etkinliklerin hizmetle ilişkili olmasıdır (Canman, 1995:85; Bilgin, 1997:107,108). Hizmet içi eğitim morali güçlendirir ve güdüleyici rol oynar. Çünkü, kişiye kendini geliştirme ve görevinde başarılı olma fırsatı verir. Bu ise moralin güçlenmesine yardımcı olur. Diğer yandan benzer görevleri yapan ve aynı birimde çalışan bireyler arasında grup dayanışmasının ve ekip ruhunun gelişmesine yardımcı olur (Canman, 1995:87,88). İlköğretim müfettişlerinden genellikle çok yönlü hizmetler beklenmektedir. Dolayısıyla ilköğretim müfettişleri arasında mesleki görevleri yerine getirirken meslekle ilgili olarak görüş farklılıklarının azaltılması hizmet içi eğitimin önemini daha da çok ortaya koymaktadır.

Eğitim ve Yükselme

Eğitim çoğu kez yükselmenin aracı ya da basamağıdır. Bir başka deyişle eğitim işgöreni mesleğe hazırlarken, yükselmesi işgöreni daha üst amaçlara yöneltir. Aralarındaki bu sıkı ilişki nedeniyle bu iki kavramı çok farklı biçimlerde değerlemeye gerek yoktur. İşgörelere eğitsel olanaklar tanınırken yükselme istekleri de dengeli ve adil bir biçimde karşılanmalıdır. Önemli olan eğitim ve yükselme politikasında işgörelar arasında bir ayırım ve kayırma yapılmaksızın objektif ölçütlere göre uygulanmasıdır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:136,137).

Yükselme, öncelikle personeli değerlendirme ile ilgilidir. Daha sonra personeli özendiren önemli bir araçtır. Personel açısından yükselme personelin statüsündeki olumlu bir değişimin göstergesidir. Diğer bir deyişle yükselme

başarılı personelin başarısının üstlerce bilindiği ve takdir edildiğinin bir göstergesidir. Ayrıca yükselme personel için istenen bir durumdur. Yükselme sonunda ücret ve diğer haklardaki artış personeli olumlu güdülemektedir (Bilgin, 1997:62).

Çalışanların iş stresiyle tükenmesini ve verimini düşürmesini engellemek için müfettişlere birtakım görevler düşmektedir. Öncelikle müfettişler çalışanlara karşı destekleyici bir tavır sergilemeli ve çalışanların kendi dünyalarının olduğunu unutmamalıdır. Ayrıca çalışanlar arasında ayrımcılık yapılmamalı ve herkese eşit davranılmalıdır (Yöney ve Ünalın, 2004).

İlköğretim müfettişlerinin eğitim ve yükselme olanakları oldukça sınırlıdır. İlköğretim müfettişlerinin lisans üstü eğitim yapmaları için yapılan düzenlemeler uygulamaya yansımamaktadır. Bu durum ilköğretim müfettişlerinin eğitim ve yükselme durumlarına olumsuz etki yapabilmektedir.

İş Monotonluğunu Önleme

Monotonluğun giderilmesi için alınabilecek önlemlerden birisi de işi genişletmedir (job enlargement). İş genişletme işin başlamasından sonuna kadar olan süreçleri artırarak psikolojik tepkiyi azaltma amacını taşır. İşlerin son derece özelleşmesi sonucunda ortaya çıkan monotonluğu bir dereceye kadar azaltmak için işgörenlerin değişik işlerde çalıştırılması uygulaması da işgörenleri monotonluktan kurtarması açısından faydalıdır. Örgütte monotonluğun giderilmesi ve önlenmesinde iş süratinin değiştirilmesi çeşitli işlere ve bu işleri yapan kişilere göre özellikler göstermektedir. Kişiler sabahleyin işe süratli başlarlar ve akşama sürati yavaşlatırlar süratteki bu değişiklik işte monotonluk ve yorgunluğu azaltıcı bir faktördür (Eren, 1993:160-163). İlköğretim müfettişleri bölge sistemi gereği il içinde çalıştıkları bölgede iki yıldan fazla görev yapamamaktalar. Dolayısıyla her iki yılda bir farklı bölgelerde çalışmalarının sağlanması monotonluğun önlenmesine dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşamalarına katkı sağlaması bakımından önemlidir.

Değişme

Açık sistemlerde genelde üç tür değişmeden bahsedilir. Bunlar İşlemsel, teknolojik, sistemik değişmelerdir. İşlemsel değişme, bir işin yapılış biçimlerinde yapılan değişmedir. İşin yapılış sırası, hızı ve işin yapılışını belirleyen kurallarla ilgilidir. Teknolojik değişme, işi yapmada kullanılan araç ve gereçlerin

değişmesidir. Sistemik değişme ise işin doğasının değişmesi, amaçların ve eylemlerin odak noktasının yeniden belirlenmesidir (Özden, 1999:183).

Örgütler insan, teknoloji, yapı ve süreçlerden oluşur. Bu elemanlar örgütün görevlerini başarma ve insanların kendilerini geliştirmelerini sağlamaları bakımından önemlidir. Örgütsel süreç ve yapının kesinleşmesinden insan süreçsel ve teknolojik süreçler birleşirler. Süreç ve yapı birlikte örgütte yetki, iletişim, karar alma, amaç koyma ve çatışmayı çözme ile ilgilidir. Doğaldır ki, insanların örgütteki tutum ve davranışları her iki yapı tarafından etkilenir. Yapı ve süreç arasındaki bu yoğun ilişki ve etkileşim, süreci değiştirirken yapının, yapıyı değiştirirken de sürecin hesaba katılması gereğini ortaya koyar (Balcı, 2000b:1,2).

Karara Katılma

Karara katılmada işgörenler kendilerini etkileyen kararlarda etkin rol oynarlar. Katılmanın temelinde yatan düşünce kişilerin kararlara katıldıklarında verilen kararı benimseyecekleri ve destekleyecekleri düşüncesidir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1998:137,138;Eren, 1993:167).

Karara katılım motivasyon aracı olarak kullanılmak isteniyorsa işgörenlerin görüşlerinin göstermelik alınması fayda sağlamayacaktır. Buradan sağlanmak istenen amaç çalışanların kararlarını etkilemektir. Ancak yönetici çalışanların kararlara gerçekten katılımını sağlayarak daha sağlıklı kararlar almalarına imkan vermelidir (Freidman, 1991:330).

Yetki Devri ve Ast Üst İlişkileri

Yetki, bir görevi bir işi belli şartlarda yapmayı sağlayan karar verme ve uygulama hakkıdır. Bu hak yasalardan, sözleşmelerden ya da fiili durumdan doğar. Yetki başkalarına komuta etme bir işi yaptırma veya yaptırmama olanağı sağlar. Yetki devri ise bir üstün sahip olduğu karar verme ve uygulama hakkını kendisi kullanmayıp astlarına devretmesi ve karar verme hakkını onların kullanmasını sağlamasıdır (Koçel ve Diğerleri, 1991:100). Yetkinin üç temel görevi vardır. birincisi yetki kendisi ile beraber sorumlulukta getirir ve kime verilmişse o kişiyi sorumluluk altına sokmuş olur. İkinci olarak, yetki karar sürecinde uzmanlığa yer verir ve bu uzmanlığı, teknik temelleri yoluyla sağlar. Üçüncü olarakta örgütte koordinasyonu kolaylaştırır (Bursalıoğlu, 1994:184).

Eğitim kurumlarında denetimin başarılı olmasında dikkat edilmesi gereken en önemli noktalardan birisi de müfettişin üst, öğretmeninin ast konumunda olmasıdır. Bu nedenle müfettişlerin yardım eden, öğretmenlerin ise yardım alan konumunda olmaları profesyonel gelişme açısından uygun olmamaktadır (Blumberg, 1980:4).

Çatışma Çözümlemesi ve Çatışma Yönetimi

Çatışma, bir örgütte bireyler ve grupların birlikte çalışma sorunlarından kaynaklanan ve normal faaliyetlerin durmasına veya karışmasına neden olan olaylar olarak ifade edilebilir (Eren, 1993:363). Çatışma çok değişik ortam ve düzeylerde ortaya çıkmakla birlikte bir seçeneği tercih etmede bireyin ya da grubun güçlülükle karşılaşması ve bunun sonucu karar verme mekanizmalarında bozulma meydana gelmesidir (Malanowski ve Wood 1984:24). Çatışma kaçınılmaz olduğuna göre yapılması gereken çatışmanın ortaya çıkaracağı yararları kullanabilmek ve olası yıkıcı etkilerini engellemek için çatışmayı etkili bir biçimde yönetmektir (Karip, 1999:2).

Çatışma yönetimi, uzlaşmazlığı belirli bir yönde sonuca yönleltebilmek için çatışmaya taraf olanların ya da üçüncü bir tarafın bir dizi eylemde ve karşı eylemde bulunmasıdır. Çatışmayı çözümleme ise çatışma yönetiminden farklı olarak çatışmanın taraflar arasında uzlaşma ya da anlaşma ile sonuçlanmasını içerir. Çatışma da çözüm yolları aranırken çatışmanın niteliğine uygun bir yöntem geliştirmeye özen gösterilmelidir. Çatışma çözümlemesinde pek çok yaklaşımlar mevcuttur. Çatışma çözümünde “karışmama” tekniklerinden “müdahaleci” tekniklere doğru yapılan sıralama yaklaşımları şunlardır (Karip, 1999:51).

1. Bilmezlikten gelme ve kayıtsızlık yaklaşımı,
2. Geciktirme yaklaşımı,
3. İnandırıcı (persuasion) yaklaşımı,
4. Yumuşatma (smoothing) yaklaşımı,
5. Kura çekme yaklaşımı,
6. Sorun çözme yaklaşımı,
7. Üçüncü bir tarafın hakemliği yaklaşımı,
8. Politik yaklaşımlar,
9. Pazarlık etme ve karşılıklı ödün verme yaklaşımı
10. Oylama yöntemi
11. Çatışmanın etkilerini değerlendirme yöntemi.

2.1.12.2. Kişisel Önlemler

Bu başlık altında gerçekçi hedef belirleme, dinlenme, iş değiştirme, kendini gerçekleştirme ele alınmıştır.

Gerçekçi Hedef Belirleme

Her insan hayatının belli bir döneminde hayali projeler ve gerçekleşmesi mümkün olmayan idealler peşinde koşar. Bu idealler ya oldukça soyuttur ya da insanın hayatı boyunca ulaşamayacağı türden hedeflerdir. Halbuki soyut bir amaca ulaşma olasılığı oldukça azdır. Çünkü hiç bir zaman tam olarak gerçekleşmez. Bu nedenle hedefler ulaşılabilir net ve kesin olmalıdır. Hedeflerin sadece özgün olması yetmez. Aynı zamanda gerçekçide olması gerekir. Gerçekçi olmaktan kastedilen seçilen amacın gerçekleşebilmesi için gerçekten bir şansın olmasıdır. Eğer belirlenen hedefe ulaşılması imkansız ise insanın bunalıma girmesi kaçınılmazdır (Izgar, 2000:46). Dahası kişisel farklılıklardan kaynaklanan bu gibi tatminsizlikler sonucunda kişiler saldırgan veya aksine içine kapanık kimselerde olabilirler (Eren, 1993:50).

Dinlenme

İnsanlar kronik stres altında oldukları zaman çoğunlukla yüzde ve boyunda olmak üzere sık sık kasların gerilmesi gibi fiziksel belirtiler görülür. Kan basıncı artar, mide rahatsızlıkları ortaya çıkar. Bu belirtiler sadece rahatsız edici değil, uzun vadede sağlığı bozucu ciddi rahatsızlıklara da yol açar. Yorgunluk, özellikle yüksek tansiyon, kalp rahatsızlıkları ve zaman zaman ortaya çıkan çarpıntılarının en önemli sebeplerinden birisidir (Izgar, 2000:47).

Bu nedenle yorgunluktan kaçınmak, işe ara vermek, çay molaları, kısa süreli dinlenme zamanları belirlemek, iş dışında dinlenmek için zaman ayırmak, meditasyon ve gevşeme teknikleri uygulamak, televizyonu daha az izlemek, A tipi kişilikten B tipi kişiliğe geçmek başvurulacak yöntemler olabilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1999:200).

İş Değiştirme

Bütün çabalara rağmen işimizle ilgili durumumuz değişmeyebilir. Aynı işi sürdürmek kişinin daha çok tükenmesine neden olabilir. Bu durumda monotonluğu azaltmak ve iş değiştirmek tükenmişlikle mücadele olarak

karşımıza çıkmaktadır. Ancak iş değiştirmek riskli bir iştir. Onun için tüm alternatifler gözden geçirilmelidir. İş değiştirmede maddi ve manevi olarak ağır bir bedel ödemek gerekebilir. Tüm bunlara rağmen iş değiştirmek bazen tükenmişlik için kesin bir çözüm olabilir (Izgar, 2000:47). Ancak iş hayatı boyunca aynı örgütte kalan insanlar olduğunu söylemekte mümkündür. Genellikle kişiler çalıştıkları işten doyum alsalar da almasalar da iş değiştirmeyi pek düşünmedikleri bilinen bir gerçektir (Çetinkanat, 2000:5).

Kendini Gerçekleştirme

İnsan ihtiyaçlarını ilk defa bilimsel bir biçimde ele alıp inceleyen ve motivasyon konusundaki gelişmelere ışık tutan düşünür A. Maslow'dur. Maslow'un gereksinimler hiyerarşisinde piramidin en altından en üstüne doğru yaptığı sıralamada en üstte kendini gerçekleştirme yer almaktadır (Eren, 1993:27).

Kendini gerçekleştirme devam eden bir bireysel gelişim, insan oluşunun gelişmesinin bir sürecidir. Kişinin kendi potansiyelini yaratıcılığını, kabiliyetlerini gerçekleştirebilmeyi amaçlaması ile ilgilidir. İnsanın kendini gerçekleştirebilmesi kişinin ne olabilecekse onu olması anlamına gelir. Kendini gerçekleştirme ihtiyacının tam anlamıyla doyumu imkansızdır. Çünkü kapasiteyi geliştirmeye çalıştıkça potansiyel ve kendini gerçekleştirmesi de daha güçlü bir hal alır (Çetinkanat, 2000:13).

Bireyin kendini gerçekleştirebilme sürecine girebilmesinde hayatın başlangıç noktasından başlayarak aile, okul, işyeri gibi kurumlar büyük bir etken olarak kabul edilmektedir. Kendisini gerçekleştiremeyen insan psikolojik olarak sağlığını kaybetme tehlikesi ile doğal olarak tükenme riski ile karşı karşıyadır. Bu nedenle kendini gerçekleştirme tükenmişlik ile başa çıkmada oldukça önemli bir faktördür (Izgar, 2000:48,49).

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu başlık altında, denetim ve tükenmişlik ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler sunulmuştur.

Yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalarla ilgili literatür taraması sonucunda çeşitli değişkenlere göre tükenmişlik konusu ile ilgili bazı meslek grupları

üzerinde araştırmalar yapıldığı halde ilköğretim müfettişlerinin mesleki görev boyutuna ilişkin olarak yapılan herhangi bir tükenmişlik çalışmasına rastlanmamıştır. Bu nedenle aşağıda adı geçen araştırmalar “İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Yerine Getirme Durumları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” konusunun bir bölümü yada belli bir kesitine ilişkindir.

2.2.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Karagözoğlu (1972), “Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü” ile ilgili araştırmasında, MEB Bakanlık Müfettişlerinin Türk Eğitim Sistemi içersindeki durumunu ortaya koymayı amaçlamış ve bakanlık müfettişleri ile orta öğretimde görevli öğretmenlere anket uygulayarak şu sonuçları ulaşmıştır.

1. Bakanlık müfettişleri denetim sisteminin yararlı olduğunu savunurken, öğretmenler denetim sisteminin eğitim ve öğretimi geliştirilmesine katkı sağlamadığı görüşündedirler.

2. Bakanlık müfettişlerince öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen raporların objektif olmadığı görüşündedirler.

3. Hem bakanlık müfettişlerinin hem de öğretmenlerin görüşlerine göre müfettişlerden soruşturma görevinin alınması gerektiği ve rehberliğin ön plana çıkarılması gerektiği sonuçları ortaya çıkmıştır.

4. Bakanlık müfettişlerine göre öğretmenlerin teknik yardıma daha çok ihtiyaçları olduğu, öğretmenlere göre ise insan ilişkilerinin ön plana çıkarılması gerektiği belirtilmiştir.

5. Bakanlık müfettişleri öğretmenlere yeterince rehberlik ettiklerini savunurken öğretmenlere göre yeterince rehberlik yapamadıkları ortaya çıkmıştır.

Karagözoğlu (1977), “İlköğretimde Teftiş Uygulamaları” adlı araştırmasında milli eğitim müdürleri, ilköğretim müfettişleri, ilkokul müdür ve öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla anket uygulamış ve şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. İlköğretim müfettişliği sisteminin Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kuruluna bağlanması gerektiği,

2. İlköğretim müfettişlerinin kendilerinden beklenen görevleri daha iyi yapmaları için en az dört yıllık fakülte mezunu olmaları gerektiği,

3. Denetimin etkili olması için ilköğretim müfettişinin denetlediği öğretmen sayısının azaltılması gerektiği,

4. İlköğretim müfettişlerinin düzenli olarak hizmet içi eğitimden geçirilmeleri gerektiği,

5. İlköğretim müfettişlerine mesleki bilgilerinin yenilenmesi için yayınlarla takviyede bulunulması,

6. Denetim uygulamalarında grup denetiminden vazgeçilmesi,

7. Öğretmen değerlendirme ölçütlerinde objektif nesnel ölçütler geliştirilmesi gerektiğidir.

Öz (1977), “Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü” konulu araştırmasında ilköğretim müfettişlerinin rollerini analiz etmiş denetimdeki mevcut durum ile olması gereken durumun karşılaştırılması yapılarak şu sonuçlara varılmıştır.

1. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve teftiş uygulamalarında mevzuat hükümlerine gereği gibi uymadıkları,

2. Müfettişlerin mevzuata uyma durumları ile mesleki kıdemleri arasında paralellik olduğu,

3. İlköğretim müfettişleri tarafından yapılan denetimlerin modern denetim anlayışından uzak olduğu,

4. Öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik yapmada öğrenim durumları arasında fark olduğu ve yüksek öğrenim görenlerin daha çok yardımcı oldukları şeklindedir.

Seçkin (1978), tarafından “Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlilikleri” konulu araştırmasında bakanlık müfettişlerinin gösterdiği ve göstermekte oldukları yeterlilikler ve görev alanlarıyla ilgili bakanlık müfettişlerine, milli eğitim müdürlüklerine, ortaöğretim okul müdürleri ve öğretmenlere yönelik uygulanan anketten elde ettiği bulgular özetle:

1. Bakanlık müfettişi sayısının öğretmen sayısına göre az olduğu,

2. Bakanlık müfettişlerinin mesleki yönden kendilerini geliştiremedikleri,

3. Bakanlık müfettişlerinin görev alanlarının daraltılması gerektiği ve gelişimlerine yönelik seminer, hizmet içi eğitim ve lisansüstü eğitim yoluyla müfettişlerin geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Başaran (1986), “İlköğretim Kurumlarında Grupla Teftiş Uygulamaları” ile ilgili araştırmasında şu sonuçları elde etmiştir.

1. Yönetici ve öğretmenlere yapılan mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme konusunda, grupta bulunan ilköğretim müfettişler arasında görüş birliğinin olmadığı,
2. İlköğretim müfettişlerinin öğretmenleri değerlendirmelerinde belirgin farklılık olduğu ve yeterince rehberlik yapılamadığı çünkü bölgelerinin geniş olduğu,
3. Rehberlik ve denetim faaliyetlerinin birbirinden ayrılması gerektiği ve rehberliğe daha çok ağırlık verilmesi gerektiği,
4. İlköğretim müfettişlerinin mesleki toplantıları kalabalık öğretmen grupları ile yaptığı dolayısıyla bu toplantılarda yeterli düzeyde bilgi alışverişinin sağlanamadığı, iletişim eksikliği nedeniyle yapılan toplantıların amacına ulaşmadığı,
5. İlköğretim müfettişlerinin grup çalışmalarının inceleme ve araştırma görevlerini kısıtladığı şeklindedir.

Dinçer (1986), “Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim ve Değerlendirme” konulu araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. İlköğretim müfettişliğine seçilecek olanların kendi alanlarında yüksek lisans ve doktora yapanlardan seçilmesi gerektiği,
2. İlköğretim müfettişlerinin görev alanlarının ve denetim ilkelerinin yeniden belirlenmesi gerektiği,
3. İlköğretim müfettişlerinin niteliklerinin artırılması için hizmet içi eğitim almalarının sağlanması,
4. İlköğretim müfettişleri uzmanlık alanlarına ayrılmaları gerektiği,
5. İlköğretim müfettişlerinin değerlendirmesine yönelik standartların yeniden belirlenmesi ve günün koşullarına uygun hale getirilmesi,
6. Değişen ve gelişen eğitim teknolojilerinin müfettişler tarafından takip edilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kapusuzoğlu (1988), “Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler” konulu araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır.

İlköğretim müfettişlerinin denetim uygulamalarına ilişkin bulgular:

1. İlköğretim müfettişlerinin iş hacimlerinde bir değişiklik olmadığı,
2. Müfettişlerin denetlediği öğretmen sayısının arttığı,

3. Müfettişlerin zamanının büyük çoğunluğunu inceleme ve soruşturmaya ayırdığı,

4. İlköğretim müfettişlerinin mesleki toplantı düzenleme, eğitim ortamı oluşturma, örnek ders verme, konusunda yetersiz olduğu,

5. İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin meslekle ilgili problemlerinin çözümünde yetersiz kaldığı,

6. İlköğretim okullarında verimin artmasında ilköğretim müfettişlerinin yeterince katkısının olmadığı,

İlköğretim müfettişlerinin rolüne ilişkin bulgular:

1. İlköğretim müfettişlerinin rollerine ilişkin on yıllık süre içerisinde değişme olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Cengiz (1992), "Milli Eğitim Bakanlığı, Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi" ile ilgili araştırmasının sonuçları şöyledir.

1. Kadın bakanlık müfettişi sayısının az olduğu, evli müfettiş sayısının çok olduğu,

2. Bakanlık müfettişlerinin büyük çoğunluğunun son on yılda göreve alınan müfettişlerden oluştuğu,

3. Bakanlık müfettişlerinin memuriyet kıdemleri itibarıyla en verimli çağlarında oldukları,

4. Bakanlık müfettişlerinin öğrenim durumu itibarıyla lisans öğreniminin çoğunlukta olduğu, yüksek lisans oranının az olduğu, doktoralı bakanlık müfettişi olmadığı şeklindedir.

Gökçe (1994), "Bağımsız Ortaokullar ile İlköğretim Okulları II. Kademesinde Denetim Amaçlarının Gerçekleşmesi ve Denetim ilkelerine Uyulması Konusunda Denetçi ve Öğretmen Görüşleri" konulu araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. İlköğretim müfettişleri eğitim kurumlarında ders denetimi amaçlarını başarıyla gerçekleştirdiklerini belirtirken öğretmenlerin aynı görüşü paylaşmadıkları,

2. İlköğretim müfettişlerinin ders denetimlerinde, denetim ilkelerine yeterince uymadıkları şeklindedir.

Yavuz (1995), "Öğretmenlerin Denetim Etkinliklerini Klinik Denetim İlkeleri Açısından Değerlendirmeleri" konulu araştırmasında elde ettiği sonuçlar şöyledir.

1. Müfettişler denetime başlamadan önce öğretmenlerle denetim hakkında görüşmedikleri,

2. Müfettişler denetimden sonra öğretmenlerle denetimleri hakkında görüşmedikleri ve klinik denetim ilkelerine tam olarak uymadıkları şeklindedir.

Cerit (1996), “İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Geliştirme Etkinlikleri” ile ilgili çalışmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. İlköğretim müfettişleri öğretim araçlarının kullanılmasında öğretmenlere orta ile hiç arasında yardımcı olmaktadır.

2. İlköğretim müfettişleri öğretmenlere mesleki yayınları orta düzeyde tanıtılmaktadır ve teşvik etmektedir.

3. İlköğretim müfettişleri eğitim ile ilgili yenilikleri orta düzeyde takip etmektedir.

4. İlköğretim müfettişleri eğitsel kol ve etkinliklerle ilgili çalışmalarda öğretmenlere orta düzeyde yardımcı olmaktadır.

5. İlköğretim müfettişleri eğitim öğretimde etkililiği ve verimliliği artıracak konularda orta düzeyde araştırma yapmaktadır.

6. İlköğretim müfettişleri sınıf ortamı hazırlanmasında öğretmene orta düzeyde yardımcı olmaktadır.

7. İlköğretim müfettişleri ders planı hazırlanmasında öğretmenlere orta düzeyde yardımcı olmaktadır.

Uludüz (1996), “İlköğretim Kurumlarında Sınıf İçi Etkinliklerinin Denetiminde Müfettiş Davranışları” çalışmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Öğretim araç ve gereçlerinin etkin kullanılmasında müfettişlerin her zaman yanıtını verdikleri, öğretmenlerin ise aynı görüşü paylaşmadıkları,

2. Öğretim yöntem ve tekniklerini öğretmenlere yeterince tanıtamadıkları,

3. Denetimden önce öğretmenle görüşmedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Özdil (1997), “Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri” ile ilgili araştırmasında özetle:

1. Bakanlık müfettişlerinin mevzuat ile ilgili belirlenmiş görevlerini üst düzeyde gerçekleştirdikleri,

2. Bakanlık müfettişlerinin rehberlik, öğretim liderliği, araştırma ve geliştirme gibi görevlerini yeterince yerine getiremedikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Tükel (1997), “İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu” üzerine yaptığı çalışmasının sonucu özetle:

1. İlköğretim müfettişlerinin çalışma şartları, gelişme ve yükselme imkanları, ücret ve yan ödemeler, örgütsel ortam ve sosyal konum, yönetim ve değerlendirme etkenleriyle “az”, iş ve niteliği, kişiler arası ilişkiler etkenlerinde “orta” düzeyde doyum sağladıkları,

2. İlköğretim müfettişlerinin en yüksek doyumunu kişiler arası ilişkiler etkeninde, en düşük doyumunu da çalışma şartları ile gelişme ve yükselme imkanları etkenlerinde yaşadıkları,

3. Cinsiyetin iş doyumunu sağlamada önemsiz bir etken olduğu, kıdemin ise önemli etken olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Büyükaslan (1998), “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İlköğretim Denetmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı araştırmasında özetle şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Öğretmenlerin ders denetim etkinliklerine ilişkin algıları kıdem, branş, eğitim düzeyi boyutlarına göre anlamlı farklılık göstermez iken cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği,

2. Deneticilerin öğretmenleri denetim sürecine yeterince katmadıkları,

3. Öğretmen değerlendirilmesindeki ölçütlerin objektif olmadığı,

4. Aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmelerine yeterince yardımcı olmadıkları şeklindedir.

Harman (1998) “Sınıf Öğretmenlerine Uygulanacak Teftiş Form Önerisi” adlı araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. İlköğretim müfettişlerince yeterince teftiş yapılamadığı,

2. Teftiş sürecinde ödül ve ceza sisteminin yer almaması gerektiği,

3. Müfettişlerin öğretmenlerle mesleki yardım bakımından yeterince iletişim kuramadıkları,

4. Teftişin objektif ölçütlere göre yapılmadığı,

5. Öğretmenlerin tamamına yakınının öğretmen teftiş formunu daha önceden görmedikleri,

6. Öğretmenler branşından olan müfettişler tarafından denetlenmek istedikleri şeklindedir.

Memişoğlu (2001), “Çağdaş Denetim İlkeleri Açısından İlköğretim okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Kişisel bilgilere ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin çoğunluğunun erkek olmasına karşın öğretmenlerin büyük çoğunluğu kadındır.

2. İlköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğu eğitim düzeyleri bakımından 3 yıllık eğitim enstitüsü pedagoji bölümü, eğitim fakültesi ve eğitim yöneticiliği ve deneticiliği mezunudur. Öğretmenlerin ise çoğunluğu eğitim fakültesi mezunudur.

3. İlköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğu sınıf öğretmenliği kökenlidir. Öğretmenlerin de büyük çoğunluğu sınıf öğretmenidir. Müfettişlerde en fazla kıdeme sahip olanlar 21-25 yıl arası olanlardır. Öğretmenlerde ise 6-10 yıl kıdemi olanlardır.

4. Denetim uygulamalarında ilköğretim müfettişlerinin branş, kıdem, cinsiyet, eğitim düzeyi, değişkenlere göre görüşleri arasında fark yoktur.

5. Denetim uygulamalarında öğretmenlerin branş, kıdem, eğitim düzeyi, değişkenlere göre benzer düşündükleri ancak cinsiyete göre farklılık olduğu ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri.

6. Denetim uygulamalarında çağdaş denetim ilkelerine uyma konusunda öğretmen ile müfettişler farklı düşünmektedir.

Akbaba Altun (2005), “Bilgi Teknolojisi Sınıflarında Denetim” adlı araştırmasında elde ettiği sonuçlar:

1. İlköğretim müfettişlerinin bilgi teknolojisi denetimine yönelik hizmet içi eğitim almadıkları,

2. Bilgi teknolojileri sınıflarının daha etkili kullanılması için ilköğretim müfettişlerinin hem rehberlik faaliyetlerine daha fazla yer vermeleri hem de bu rehberlik faaliyetleri kapsamında gerekli olacak bilgi ve becerilerle donanımlı olmaları gerektiği,

3. İlköğretim müfettişlerinin öğrencilerin bilgisayar etkinliklerini denetlerken sadece gözlemden faydalandıkları,

4. İlköğretim müfettişlerinin öğrencilerin çalışma dosyalarını bilgisayar ortamında değerlendirmeleri için e-portfolyo (elektronik ortamda tutulan gelişim dosyası) veya e-gelişim dosyasından ve bu konudaki MEB’in 2002/13 nolu genelgesinden haberdar olmadıklarıdır.

Dündar (2005), “İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi” ile ilgili yaptığı araştırmasında elde ettiği sonuçlar:

1. İlköğretim müfettişlerinin yargılarının doğruluğuna güvensizlik duyulduğu,
2. Teftişin stres ve moralsizliğe yol açtığı,
3. Bazı okullarda öğretmenler teftiş raporunun onlara zaten bildikleri şeyleri hatırlattığı,
4. Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinden önerilerinin nasıl başarıya ulaştıracağını göstermeleri bakımından daha fazla yaklaşım bekledikleri,
5. İlköğretim müfettişleri hakkındaki genel imajın ya otoriter ve korkutucu ya da müfettiş davranışlarının gerçekte destekleyici yardımcı ve işbirlikçi olmadığı,
6. Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinden, teftişten kontrol edici değil eğitim personelinin geliştirici, liderlik ve öğreticilik rolleri beklediği şeklindedir.

Renkler (2005), “İlköğretim Denetmenlerinin İlköğretim Okullarında Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Yönetim Görevleriyle İlgili Etkililik Düzeyleri (Kayseri İli Örneği)” adlı araştırmasının sonuçlarına göre:

1. İlköğretim denetmenlerinin yöneticilikle ilgili davranışlarının etkililik düzeyinin ilköğretim denetmenlerine göre çok, yöneticilere göre orta, öğretmenlere göre düşük şeklinde olduğu,
2. İlköğretim denetmenlerinin liderlikle ilgili davranışlarının etkililik düzeyinin ilköğretim denetmenlerine göre çok, yöneticilere göre orta, öğretmenlere göre orta ve az şeklinde olduğu,
3. İlköğretim denetmenlerinin rehberlik ve eğiticilikle ilgili davranışlarının etkililik düzeyinin ilköğretim denetmenlerine göre çok, yöneticilere ve öğretmenlere göre orta ve az olduğu,
4. İlköğretim denetmenlerinin araştırma ve geliştirme ile ilgili davranışlarının etkililik düzeyinin ilköğretim denetmenlerine göre çok, yöneticilere göre orta, öğretmenlere göre az olduğu şeklindedir.

Doğanay (2006), “Taşra Birimlerindeki İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Yürütülen Teftiş Hizmetlerinin Karşılaştırılması (Van İli Örneği)” adlı araştırmasında elde edilen sonuçlar:

1. Öğretmenlerin gerek ilköğretimde gerekse orta öğretimde okulda teftiş yapılacağını okula müfettişler geldikten sonra öğrendikleri,

2. Müfettişlerin yaptıkları teftişlerde daha çok evraklarla ilgilendikleri,
3. Müfettişlerin teftiş sırasında öğretmenin moralini yüksek tutmaya önem vermedikleri,
4. Müfettişlerin zaman zaman öğretmenlere güvendiklerini hissettirdikleri,
5. Müfettişlerin öğretmenlerin karşılaştığı problemlere yardımcı olmaları konusunda ilköğretim müfettişlerine göre bakanlık müfettişlerinin daha fazla katkı sağladığı,
6. Öğretmenlerle iletişim kurmada ilköğretim müfettişlerinin bakanlık müfettişlerine göre daha başarısız oldukları ve teftiş sırasında öğretmenleri daha çok kaygılandırarak,
7. İlköğretim müfettişlerinin yaptıkları denetimlerde okulun fiziksel imkanlarını yeterince göz önünde bulundurmamaları,
8. Denetim sonucunda müfettişlerin öğretmenlere yeterince geribildirim yapmadıkları,
9. İlköğretim müfettişlerinin okul müdürünün tesiri altında daha çok kaldıkları şeklindedir.

Çam (1989), “Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Hemşirelerin yaşları ve hizmet süreleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlık alt ölçek puanları arasında ters yönlü, kişisel başarı alt ölçeği arasında ise doğru yönlü ilişki olduğu,
2. Hemşirelerin medeni durumları ve eğitim durumları ile tükenmişlik alt boyutları arasında ilişki olmadığı şeklindedir.

Girgin (1995), “İlkokul Öğretmenlerinin Meslekte Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Tartışması)” adını taşıyan araştırmasında şu sonuçları elde etmiştir.

1. Erkek öğretmenlerin duyarsızlaşma alt ölçek puanlarının kadınlardan yüksek olduğu ve yaş ilerledikçe tükenmişliğin azaldığı,
2. Çalışılan yıl arttıkça başarı puanlarının da arttığı, mesleğini sevdiği için sürdüren öğretmenlerin ve yönetici konumunda olan öğretmenlerin mesleki başarı puanlarının yüksek olduğu,

3. Mesleğini isteyerek seçen öğretmenlerin duygusal tükenme puanlarının düşük olduğu,

4. Alt sosyoekonomik düzeydeki okullarda öğretmenlerin duyarsızlaşma puanları, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapanlarında mesleki başarı puanlarının yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Baysal (1995), “Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki Eden Faktörler” adlı çalışması sonuçları:

1. Yaş ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olduğu, öğretmenlerin özellikle ilk beş yılında tükenmişlik için daha riskli oldukları,

2. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok duygusal tükenme yaşadıkları,

3. Öğretmenler mesleğini severek yapma sorusunda daha az tükenmişlik yaşadığı, toplumsal nedenler ya da başka iş bulamama olarak belirten öğretmenlerde daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları sonuçları ortaya çıkmıştır.

Tümkiye (1996), “Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başa Çıkma Davranışları”nı incelemiştir. Tükenmişliği belirlemek için Seidman ve Zager tarafından geliştirilen “Öğretmen Tükenmişlik Ölçeği” psikolojik belirtileri saptamak için Derogatis ve arkadaşları tarafından geliştirilen “Ruhsal Belirti Tarama Listesi SCL-90R” ve araştırmacı tarafından geliştirilen sosyo demografik değişkenler ile meslek ve çalışma koşullarına ilişkin bilgileri içeren anketten faydalanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre:

Tükenmişlikle ilgili psikolojik belirtiler ve başa çıkma sonuçları:

1. Uykusuzluk, alkol kullanma, oburluk, iştahsızlık, sigara içme, müfettişe açılma, hobiler, baş ağrısı, yüksek tansiyon, soğuk algınlığı, mide ağrısı, kalp rahatsızlığı, evlilik sorunları, yalnızlık duygusu, cinsel sorunlar, depresyon, sinirlilik, tatil yapma, mesleki tartışmalara katılma, koşma, aerobik, yürüme, bisiklete binme, nefes alma egzersizleri yapıldığı,

Tükenmişlikle ilgili mesleki çalışma koşulları sonuçları:

1. Olumsuzluk olarak kalabalık sınıflarda çalışma, yükselme olanaklarının olmaması, yönetimden yeterli destek görememe, yetersiz ücret gösterilirken, olumlu olarak işlerinin sıkıcı olmaması, meslektaş desteği olması, aşırı denetim olmaması, öğrencilerin derse ilgi duyması olarak ortaya çıktığı,

2. Mesleğe ilişkin görev algısı, iş değiştirme isteği, işte yükselme olanağı, çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeylerinin tükenmişlikle ilişkili olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Özer (1998), “Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” ile ilgili araştırmasının sonuçları:

1. Rehber öğretmenlerin % 13’ünün duygusal tükenmişlik, % 24’ünün kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik ve % 2’sinin duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik yaşadığı,

2. Rehber öğretmenlerin cinsiyetlerine göre kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre daha çok duygusal tükenme yaşadığı,

3. Rehber öğretmenlerin medeni durumlarına göre bekar olanların evli olanlara göre duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadığı,

4. Rehber öğretmenlerin kıdemlerine göre 2-5 yıl kıdeme sahip olanların duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Kavla (1998), “Hemşirelerde İş Doyumu ve Tükenmişlik İlişkisi” ile ilgili araştırmasının sonuçlarına göre:

1. Hemşirelerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları,

2. 19-25 yaş grubu hemşirelerin en çok duyarsızlaşma boyutunda tükenmişlik yaşadıkları,

3. Tükenmişlik düzeyi bakımından iş doyumuna ile duygusal tükenme ile anlamlı negatif orta düzeyde ilişki, duyarsızlaşma boyutunda anlamlı negatif zayıf bir ilişki, kişisel başarı ile pozitif orta düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çokluk (1999), “Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi” ile ilgili araştırmasının sonuçları:

1. Yönetici ve öğretmenler arasında duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı fark bulunurken, kişisel başarı alt boyutunda anlamlı fark bulunmadığı,

2. Yöneticilerin öğretmenlere göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları şeklinde sonuçlara ulaşmıştır.

Murat (2000), “Sınıf Öğretmenlerinin On Yıllık Meslek Sürecinde Tükenmişliğin Gelişiminin Haritalanması ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutlarında tükenmişliğin 4. yıldan itibaren ortaya çıktığı ve 8. yıldan itibaren genel bir düşüş yaşandığı,

2. Sınıf öğretmenleri arasında duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem, çalışılan yerleşim birimi, müfettiş ve okul yöneticilerinden takdir görme, ekonomik durumlarını değerlendirme, mesleki yeterliliklerini algılama ve öğrencilerle iletişim kurmada anlamlı fark olduğu,

2. Sınıf öğretmenleri arasında duyarsızlık alt boyutunda mezun olunan okul, müfettiş ve okul yöneticilerinden takdir görme, mesleki yeterliliklerini algılama, öğrencilerle iletişim kurma ile ilgili görüşleri arasında anlamlı fark olduğudur.

Izgar (2000), “Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout) Nedenleri ve Bazı Etkin Faktörlere Göre İncelenmesi (Orta Anadolu Örneği)” adlı araştırmasında, okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sayısı, branş, kıdem, mezun olunan okul, okulun öğretmen sayısı, okulun öğrenci sayısı, çalışılan öğretim kurumu, okulun bulunduğu sosyal çevre, yöneticilerin aldıkları hizmet içi eğitim değişkenlerini, Maslach Tükenmişlik Envanteri’ne göre değerlendirmiş olup şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda anlamlı ilişki bulunmadığı ancak kişisel başarı boyutunda kadın yöneticilerin daha yüksek tükenmişlik yaşadıkları,

2. Yöneticilerin medeni durumlarına göre duyarsızlaşma boyutunda anlamlı ilişki olmadığı, duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyinde anlamlı ilişki olduğu,

3. Yöneticilerin branşlarına göre duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmadığı ancak duygusal tükenme düzeyinde anlamlı ilişki olduğu,

4. Yöneticilerin eğitim durumlarına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma boyutunda anlamlı ilişki bulunmadığı, kişisel başarı düzeyinde anlamlı ilişki bulunduğu,

5. Yöneticilerin kıdemlerine göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma boyutunda anlamlı ilişki bulunmadığı, kişisel başarı düzeyinde anlamlı ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır.

Selçukoğlu (2001), “Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi İle Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi” adlı araştırmasının sonuçlarına göre:

1. Bayan araştırma görevlilerinde erkek araştırma görevlilerine göre duygusal tükenmenin daha fazla olduğu,
2. Araştırma görevlilerinin kıdemi, medeni durumları öğrenim düzeyi ile duygusal tükenme arasında anlamlı ilişki olmadığı,
3. Araştırma görevlilerinin yaşları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı ilişki olduğu ve 20-24 yaş grubunun daha fazla duyarsız olduğu,
4. Araştırma görevlilerinin cinsiyet ve medeni durumları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı ilişki olmadığı,
5. Araştırma görevlilerinin öğrenim durumu ile duyarsızlaşma alt boyutu arasında anlamlı ilişki olduğu ve uzmanlık eğitiminde olan araştırma görevlilerinin daha fazla duyarsız olduğu,
6. Araştırma görevlilerinin yaş, kıdem ile kişisel başarı arasında anlamlı ilişki olmadığı,
7. Araştırma görevlilerinin cinsiyetleri ile kişisel başarısızlıkları arasında anlamlı ilişki olduğu ve erkeklerin kişisel başarısızlıklarının daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Akbulut (2002), “Öğretmenlerin Etki ve İlgi Alanı Alışkanlıkları İle Tükenmişlik Düzeyleri ve Serbest Zamanlarda Yaşanılan Duygular Arasındaki İlişki” ile ilgili araştırmasının sonuçlarına göre:

1. Öğretmenlerin yeterliği ile tükenmişlik alt boyutları arasında olumsuz ilişki olduğu,
2. Öğretmenlerin ilişki alışkanlığı ile tükenmişlik alt boyutları arasında olumsuz ilişki olduğu,
3. Öğretmenlerin zamanı verimli kullanmaları ile tükenmişlik alt boyutları arasında olumsuz ilişki olduğu,

4. Öğretmenlerin stratejik planlama ile tükenmişlik alt boyutları arasında negatif ilişki olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Gencer (2002), “Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” konulu araştırmasında elde ettiği sonuçlara göre:

1. Öğretmenlerin iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu,

2. Branş öğretmenlerinin iş doyumunu gerçekleştirme düzeyleri ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu,

3. Sınıf öğretmenlerinin iş doyumunu gerçekleştirme düzeyleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu,

4. Öğretmenlerin hizmet süreleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı fark olmadığı,

5. Branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında mesleki tükenmişlik düzeyleri bakımından anlamlı fark olduğu ve branş öğretmenlerinin daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Işıklar (2002), “Lise Dengi ve İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” çalışmasında elde ettiği sonuçlar:

1. Öğretmenlerin cinsiyetlerine, branşlarına, kıdemlerine, göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarı düzeyleri arasında fark olmadığı,

2. Duygusal tükenme, duyarsızlaşma arasında anlamlı ilişki olmadığı ve kişisel başarı ile pasif iletişim arasında anlamlı ilişki olduğu şeklindedir.

Maraşlı (2003), “Lise Öğretmenlerinin Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri” araştırma sonuçlarına göre:

1. Lise öğretmenlerinin cinsiyetlerine, yaşlarına, kıdemlerine, medeni durumlarına ilişkin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri bakımından anlamlı fark olmadığı,

2. Lise öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri bakımından anlamlı fark olduğu ve eğitim süresi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğü,

3. Lise öğretmenlerinin branşlarına ilişkin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri bakımından anlamlı fark olduğu sosyal bilimler ve

Türkçe branşlarındaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Babaoğlu (2006), “İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik (Düzce İli Örneği)” adlı çalışmasının sonuçlarına göre;

1. Okul yöneticileri, duygusal tükenme, kişisel başarısızlık ve toplam tükenmişliği “az düzeyde” yaşarken, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği “çok az düzeyde” yaşadıkları ayrıca duygusal tükenmede 41, duyarsızlaşmada 13, kişisel başarısızlıkta 12, toplam tükenmişlikte 16 yöneticinin orta ve çoğunlukla düzeyinde tükenmişlik yaşadığı,

2. Okul yöneticilerinin duygusal tükenme ortalamaları hem duyarsızlaşma hem kişisel başarısızlık hem de toplam tükenmişlik ortalamalarından anlamlı olarak daha yüksek iken, duyarsızlaşma puanları da hem kişisel başarısızlık hem de toplam tükenmişlik puan ortalamalarından anlamlı olarak daha düşük olduğu,

3. Cinsiyet bakımından duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık boyutunda kadın ve erkek yöneticilerin tükenmişliklerini algılamaları arasında fark olmadığı,

4. Duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutunda okul yöneticilerinin tükenmişlik puanları medeni duruma göre anlamlı fark gösterdiği, bekar okul yöneticileri evlilerden daha fazla duygusal tükenme yaşadığı, bekar okul yöneticileri evlilerden daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığı,

5. Branşlarda duygusal tükenme ve kişisel başarısızlıkta anlamlı fark olmadığı ve duyarsızlaşma boyutunda sınıf öğretmenliği branşında olan okul yöneticilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadığı,

6. Okul yöneticilerinin yaş grupları duygusal tükenme ve kişisel başarısızlıkta fark yaratmadığı duyarsızlaşma da ise 46 ve üzeri yaş grubundaki yöneticilerin hem 20-30 yaş grubundaki yöneticilerden hem de 31-35 yaş grubundaki yöneticilerden anlamlı olarak daha az tükenme yaşadığı,

7. Okul yöneticisinin mesleki kıdemine göre duygusal tükenme, kişisel başarısızlıkta fark olmadığı duyarsızlaşma boyutunda ise 1-10 yıl çalışma yılına sahip olan okul yöneticilerinin hem 16-20 yıl, hem 21-25 yıl hem de 26 yıl ve üzerinde çalışanlardan anlamlı olarak daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Özkaya (2006), “Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırılması” adlı çalışmasında şu sonuçları elde etmiştir.

1. Öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında “katılmıyorum”, düşük kişisel başarı için “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş belirttikleri,

2. Yatılı ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerle diğer ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler arasında duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı hissi ile ilgili aynı görüşü paylaştıkları ancak duyarsızlaşma boyutunda yatılı ilköğretim bölge okullarında çalışanların daha fazla tükenmişlik yaşadıkları,

3. Cinsiyetleri bakımından tükenmişlik alt boyutlarında öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu,

4. Branşları bakımından tükenmişlik alt boyutlarında duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı hissinde öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu,

5. Yatılı bölge ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerden 6-10 yıl kıdeme sahip olanların daha fazla tükenmişlik yaşadıkları,

6. Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının okul türü ve kıdeme göre farklılık gösterdiği,

7. Okul türleri mezun olunan okul bakımından sadece duygusal tükenme boyutunda farklılık gösterdiği şeklindedir.

2.2.2. Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

Levine (1987), “Çeşitli Denetim Uygulamalarının Etkililiğine İlişkin Kırsal Bölgede Çalışan Öğretmenlerin Algıları” adlı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır.

1. Müfettişlerin öğretmenin gelişmesine yardımcı olduğu,
2. Müfettiş ve öğretmenlerin öğretimsel değişme ve gelişmeleri birlikte takip ettikleri,
3. Öğretmenlerin ilgisinin öğretimde yoğunlaştığı,
4. Müfettişlerin öğretmenlerin öğretimsel hedeflerini anladığı,
5. Müfettişlerin öğretmenleri yeterli bir şekilde gözlemledikleri şeklindedir.

Brimblecombe, Shaww ve Ormstan (1996), “Öğretmenlerin Eğitim Standartları Ofisi’nin (OFSTED) Teftişinin Bir Sonucu Olarak Uygulamalarını Değiştirme Niyetleri” adlı araştırma sonuçlarına göre:

1. Okullarda görevli öğretmenlerin 1/3’ü mesleki uygulamalarda değişiklik yapılmasını kabul ettiği,
2. Bu değişiklik konusunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha istekli olduğu,
3. Değişiklik konusunda üst yöneticilerin sınıf öğretmenlerinden daha çok destek olduğu,
4. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim metotlarının değiştirilmesini istedikleri ancak % 15’inin müfredatı değiştirmek istemedikleri,
5. Kıdemi az olan öğretmenlerin değişime daha açık olduğu,
6. Deneticiler öğretmenleri eleştirdiklerinde öğretmenlerin bu tür değişime açık olduklarını gösterdiklerini ancak olumlu yaklaşıtlarında ise değişmeyi kabullenmedikleri,
7. Müfettiş denetimi isteyen öğretmenlerin değişime daha açık olduğu şeklindedir.

Ouston ve Fidler (1997), “Okullar Eğitim Standartları Ofisi’nin (OFSTED) Okul Teftişinden Önce ve Sonra Neler Yapmaktadırlar?” konusu ile ilgili yaptıkları araştırma sonuçlarına göre:

1. Öğretmenlerden % 32’si okullarda yapılan teftişin tüm okul üzerinde “çok olumlu” etkisi olduğunu,
2. Öğretmenlerden % 40’ı okullarda yapılan teftişin tüm okul üzerinde “genel olarak olumlu” etkisi olduğunu,
3. Öğretmenlerden % 3’ü okullarda yapılan teftişin tüm okul üzerinde “olumsuz” etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Maslach ve Jackson (1981b), “Deneyimlenen Tükenmişliğin Ölçülmesi” ile ilgili olarak yaptığı araştırmada insanlarla yoğun olarak ilişki kurmak zorunda kalan meslek mensuplarında kızgınlık, hayal kırıklığı, korku gibi duyguların yoğun olarak yaşandığını belirtmişler ve araştırmadan şu sonuçlara ulaşmışlardır.

1. Tükenmişlik sendromunun çeşitli boyutlarını ölçmek için geliştirdikleri ölçeği uygulayarak analizler sonucunda üç alt boyut ortaya çıktığını ve bunların duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olduğunu,

2. Yine ölçeğin tükenmişlik sendromunu yüksek geçerlilik ile ölçtüğünü belirtmişlerdir.

Farber (1984), “Kırsal Kesim Öğretmenlerinde Stres ve Tükenmişlik” adlı araştırmasından elde ettiği sonuçlar:

1. Öğretmenlerin % 10-15’i düşük tükenmişlik yaşarken, % 25’i halen tükenmişlik yaşadıkları,

2. Öğretmenlerden yaş gruplarına göre en çok tükenmişlik yaşayanların 34-44 yaş grupları olduğu,

3. Öğretmenlere tükenmişlik hissettiren kavramların öğretmen-yönetici ilişkisi ve topluma ait olmama durumunun olduğu ve bu nedenle kendilerini yalnız ve yalıtılmış hissettikleri,

4. Tükenmişlik yaşamalarının öğretmenlerin mesleklerini sürdürmelerinde motivasyonlarını azalttığı,

5. Tükenme arttıkça öğretmen öğrenci ilişkisinin olumsuz etkilendiği ve tatmin düzeylerinin azaldığı şeklindedir.

Sarros ve Sarros (1987), “Yönetici İle Öğretmenler Arasında Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Fark” ile ilgili araştırma yapmışlardır. Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir.

1. Öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutunda, diğer boyutlara göre oldukça yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları,

2. Duygusal tükenme alt boyutunda yöneticiler ile öğretmenler arasında anlamlı farklar olduğu, öğretmenlerin bu boyutta yöneticilere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları,

3. Duyarsızlaşma alt boyutunda ise anlamlı fark olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Leiter ve Maslach (1988), “Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılığa Kişilerarası Etkileşimin Etkisi” ile ilgili hemşire ve destek personeline yönelik olarak yaptıkları araştırma sonunda elde ettikleri sonuçlar:

1. Duygusal tükenmişliğin duyarsızlığa yol açtığı ve bu durumun beraberinde düşük kişisel başarı hissini getirdiği,
2. İletişimin tükenmişliği engelleyen bir durum olduğu,
3. Tükenmişliğin yüksek olması örgüte bağlılığı düşürdüğü,
4. Duygusal tükenmişlik ve düşük kişisel başarı hissini örgüte bağlılığa ayrı katkıda bulunduğu şeklindedir.

Friesen ve Sarros (1989), “Eğitimciler Arasında Tükenmişliğin Sebepleri” başlıklı araştırmalarında iş stresi, iş tatmini, rol belirsizliği gibi kavramların yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin belirleyicisi olup olmama durumunu araştırıp şu sonuçları elde etmişlerdir.

1. Okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde iş stresi ve iş yükünün özellikle duygusal tükenme alt boyutunda belirleyici olduğu,
2. İş stresi ile tükenmişlik arasında pozitif bir korelasyon olduğu,
3. Gerek iş yükünün gerekse stresin tükenmişliği etkilediği şeklindedir.

De Robbio (1995), “Orta Öğretim Düzeyinde Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin, Kişisel ve Mesleki Özelliklerle İlişkisi İle Tükenmişlik ve Strese Neden Olan Değişkenler” konulu çalışmasında iki aşamalı araştırma yapmıştır. İlk aşamada 378 öğretmene demografik bilgi formu ile birlikte MBI (Maslach Burnout Inventory), ikinci aşamada tükenmişlik düzeyi yüksek bulunan öğretmenlere “Blase Öğretmen Stres Envanteri” uygulamıştır. Elde ettiği sonuçlar:

1. Yaş, cinsiyet, çalışılan okul düzeyi gibi değişkenler özellikle MBI’nin duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılıklara yol açtığı, duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı,
2. Öğretmenlerin tükenmişlik yaşamlarına neden olan değişkenlerin disiplin, çok fazla bürokratik iş, bürokratik engeller, düşük ücret, öğretmenin kendisine ve mesleğine karşı yapılan saygısızlıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Freidman (1995), “Okul Yöneticisinin Tükenmişliği: Kavram ve İçerik” adlı araştırmasından elde ettiği sonuçlar:

1. Okul müdürlerinin tükenmişliğinin içsel ve dışsal olmak üzere iki aşamada açıklanabileceği,
2. Okul müdürlerinin yaşadığı tükenmişliğin dört unsurunun yorgunluk, tatminsizlik, depresyon ve işten soğuma olduğu,

3. Tatminsizlik ve yorgunluk hissinin tükenmişliğin özünü oluşturduğu,
4. İşten soğuma ve depresyonun ise daha çok savunma mekanizması olarak ortaya çıktığı şeklindedir.

Chesnutt (1997), “Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri ile Almış Oldukları Destek İlişkisi” ile ilgili araştırma sonucunda:

1. Tükenmişlik alt boyutlarının destek ağının genişliği, sağlanan destekten alınan doyum ve desteğin miktarı ile ilişkili olduğu,
2. Cinsiyet ve yaşın destek örüntüsünün yapısı ve tükenmişlikle ilgili olduğu,
3. Sosyal destek ile tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğu,
4. Yönetici desteği ile meslektaşlardan sağlanan destek ile duygusal tükenme ve duyarsızlaşma arasında ters yönde ilişki olduğu,
5. Kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları,
6. 45 yaş ve altında olan öğretmenlerin bu yaşın üzerindekiyle oranla daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları şeklindedir.

Wright ve Bonett (1997), “İş Performansına Tükenmişliğin Etkisi” ile ilgili araştırmalarında Maslach’ın tükenmişlik kavramının üç alt boyutu ile iş performansı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma deneklere iki kez uygulanmak suretiyle yapılmıştır. Şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Duygusal tükenmişlik ile iş performansı arasında olumsuz ilişki olduğu,
2. İş performansı ile duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı,
3. Duygusal tükenmişliğin tükenmişlik kavramının anahtar en önemli bileşeni olduğudur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama ve çözümleme teknikleri açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Yöntemi

Bu araştırmanın modeli “Anket Survey” türünde bir “Betimleme” modelidir. Amaç yönünden irdelendiğinde bu çalışma değerlendirme ağırlıklı bir çalışma olup “İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerini Yerine Getirme Durumları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki” sınıf ve branş öğretmenleri ile ilköğretim müfettişlerinin görüşleri ışığında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Analiz teknikleri yönünden bakıldığında ise bu çalışma sayısal (Qantitative) bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu başlık altında, araştırmanın evreni ve örneklemini yer almaktadır.

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında Türkiye geneli oluşturmaktadır. Çalışma evrenini ise Marmara Bölgesindeki Çanakkale ve Bilecik, Ege Bölgesindeki Afyon ve Muğla, Karadeniz Bölgesindeki Tokat ve Bolu, Akdeniz Bölgesindeki Burdur ve Isparta, İç Anadolu Bölgesindeki Çankırı ve Kırıkkale, Doğu Anadolu Bölgesindeki Kars ve Muş, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Şırnak ve Mardin illerinin merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görevli ve halen derse giren öğretmenler ile bu illerde il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görev yapan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırma için gerekli olan 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında çalışma evreninde bulunan okul isimleri ve öğretmen sayılarına ait bilgiler MEB İLSİS veri tabanından alınmıştır. İlköğretim müfettişlerinin sayıları ise MEB Personel Genel Müdürlüğü’nün 24.03.2005 tarih ve 134/17203 sayı ve ilköğretim müfettişlerinin yer değiştirme işlemlerine ait resmi yazıda yer alan “İllerin İlköğretim Müfettiş Sayısını Gösteren Çizelgedeki” verilerden alınmıştır. Örneklem çıkarılırken Memişoğlu’nun (2001) örneklem planından faydalanılmıştır. Ad çekme, aşamalı, kümeleme ve rasgele seçim yöntemleri yoluyla örneklem belirlenmiştir. Bu seçimde şöyle bir yol izlenmiştir. Örneğin, Türkiye genelindeki yedi coğrafi bölgesinden biri olan Marmara Bölgesinde bulunan Balıkesir, Bilecik, Bursa, Çanakkale, Edirne, İstanbul, Kırklareli, Kocaeli, Sakarya, Tekirdağ, Yalova illeri kâğıda yazılarak bir torba içine atılmıştır. Torba karıştırılarak il çekilmiştir (1. İl Çanakkale). İllerin eşit sayıda çekilme olasılığını korumak için çekilen il tekrar torba içine atılarak tekrar karıştırılmış ve aynı şekilde bir il daha seçilmiştir (2. İl Bilecik). Aynı yöntemle Ege Bölgesinden Afyon ve Muğla, Karadeniz Bölgesinden Tokat ve Bolu, Akdeniz Bölgesinden Burdur ve Isparta, İç Anadolu Bölgesinden Çankırı ve Kırıkkale, Doğu Anadolu Bölgesinden Kars ve Muş, Güneydoğu Anadolu Bölgesinden Şırnak ve Mardin olmak üzere toplam 14 il çalışma evreni olarak belirlenmiştir.

Aşağıdaki Tablo 1’de görüldüğü gibi Türkiye genelindeki 7 coğrafi bölgeden seçilen 14 ilin ilçe merkezlerinde toplam 7929 ilköğretim okulu öğretmeni ve 316 ilköğretim okulu vardır.

Bu illere bağlı İlçe, köy, beldelerde bulunan ilköğretim okulları, özel ilköğretim okulları, açık ilköğretim okulları, pansiyonlu ilköğretim okulları, yatılı bölge ilköğretim okulları ve bu okullarda görevli öğretmenler ile gerek bu okullarda görev yapan gerekse örneklem dahilindeki illerdeki okullarda görev yapan yöneticiler bu tabloya dahil değildir.

Tablo 1. İl Seçimi

Coğrafi Bölge	İller	Öğretmen Sayısı	Okul Sayısı
Marmara Bölgesi	Çanakkale	442	16
	Bilecik	204	10
Ege Bölgesi	Afyon	815	38
	Muğla	319	11
Karadeniz Bölgesi	Tokat	806	28
	Bolu	602	18
Akdeniz Bölgesi	Burdur	404	23
	Isparta	963	41
İç Anadolu Bölgesi	Çankırı	385	15
	Kırıkkale	1236	41
Doğu Anadolu Bölgesi	Kars	420	20
	Muş	475	14
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Şırnak	323	16
	Mardin	535	25
Toplam		7929	316

$1250:7929=n:442$ formülünden faydalanılarak örnekleme dahil illerin her birinden alınan öğretmen sayısı hesaplandı. Bu formülde:

1250=Örnekleme alınan öğretmen sayısını,

7929=Evreni oluşturan 14 ildeki toplam öğretmen sayısını,

n=Her bir ilden seçilen öğretmen sayısını,

442=Çanakkale ilinde görevli öğretmen sayısını göstermektedir.

Buna göre, Marmara Bölgesindeki Çanakkale ilinden $n=70$, Bilecik ilinden $n=32$; Ege Bölgesindeki Afyon ilinden $n=128$, Muğla ilinden $n=50$; Karadeniz Bölgesindeki Tokat ilinden $n=127$, Bolu ilinden $n=95$; Akdeniz Bölgesindeki Burdur ilinden $n=64$, Isparta ilinden $n=152$; İç Anadolu Bölgesindeki Çankırı ilinden $n=61$, Kırıkkale ilinden $n=195$; Doğu Anadolu Bölgesindeki Kars ilinden $n=66$, Muş ilinden $n=75$; Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Şırnak ilinden $n=51$ ve Mardin ilinden $n=84$ olmak üzere evren örneklem büyüklüğüne uygun olacak şekilde toplam 1250 öğretmen seçildi.

Her bir ilden örnekleme giren öğretmen sayısı, küme büyüklüğü olarak belirlenen sayıya (14) bölünmek suretiyle illerden seçilen okul sayıları belirlendi. Bu hesaplamaya göre; Marmara Bölgesindeki Çanakkale ilinden 5, Bilecik ilinden 2; Ege Bölgesindeki Afyon ilinden 9, Muğla ilinden 4; Karadeniz Bölgesindeki Tokat ilinden 9, Bolu ilinden 7; Akdeniz Bölgesindeki Burdur ilinden 5, Isparta ilinden 11; İç Anadolu Bölgesindeki Çankırı ilinden 4, Kırıkkale ilinden 14; Doğu Anadolu Bölgesindeki Kars ilinden 5, Muş ilinden 5; Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Şırnak ilinden 4 ve Mardin ilinden 6 olmak üzere toplam 90 okul örnekleme alındı.

Tablo 2. Örnekleme Giren Öğretmen ve Okul Sayıları

Coğrafi Bölge	İller	Örnekleme Giren Öğretmen Sayısı	Örnekleme Giren Okul Sayısı
Marmara Bölgesi	Çanakkale	70	5
	Bilecik	32	2
Ege Bölgesi	Afyon	128	9
	Muğla	50	4
Karadeniz Bölgesi	Tokat	127	9
	Bolu	95	7
Akdeniz Bölgesi	Burdur	64	5
	Isparta	152	11
İç Anadolu Bölgesi	Çankırı	61	4
	Kırıkkale	195	14
Doğu Anadolu Bölgesi	Kars	66	5
	Muş	75	5
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Şırnak	51	4
	Mardin	84	6
Toplam		1250	90

Tablo 2’de görüldüğü gibi 7 coğrafi bölgedeki 14 ilden 1250 öğretmen ve 90 ilköğretim okulu örnekleme alınmıştır.

Küme büyüklüğü esas alınarak 14 ilden örnekleme alınan her okuldaki

öğretmen sayısı bulundu. Örnekleme giren öğretmen sayısı örnekleme giren okul sayısına bölünerek okullardan örnekleme alınacak öğretmen sayısı belirlendi. Buna göre;

Marmara Bölgesindeki Çanakkale ilindeki 5 okuldan 14'er öğretmen; Bilecik ilindeki 2 okuldan 16'sar öğretmen,

Ege Bölgesi Afyon ilindeki 7 okuldan 14'er öğretmen, 2 okuldan 15'er öğretmen; Muğla ilindeki 2 okuldan 12'ser öğretmen, 2 okuldan 13'er öğretmen,

Karadeniz Bölgesi Tokat ilindeki 8 okuldan 14'er öğretmen, 1 okuldan 15 öğretmen; Bolu ilindeki 4 okuldan 14'er öğretmen, 3 okuldan 13'er öğretmen,

Akdeniz Bölgesi Burdur ilindeki 4 okuldan 13'er öğretmen, 1 okuldan 12 öğretmen; Isparta ilindeki 9 okuldan 14'er öğretmen, 2 okuldan 13'er öğretmen,

İç Anadolu Bölgesi Çankırı ilindeki 3 okuldan 15'er öğretmen, 1 okuldan 16 öğretmen; Kırıkkale ilindeki 13 okuldan 14'er öğretmen, 1 okuldan 13 öğretmen,

Doğu Anadolu Bölgesi Kars ilindeki 4 okuldan 13'er öğretmen, 1 okuldan 14 öğretmen; Muş ilindeki 5 okuldan 15'er öğretmen,

Güneydoğu Anadolu Bölgesi Şırnak ilindeki 3 okuldan 13'er öğretmen, 1 okuldan 12 öğretmen, Mardin ilindeki 6 okuldan 14'er öğretmen olmak üzere toplam 1250 öğretmen seçildi.

Daha sonra örnekleme alınan 14 ildeki okulların adlarına göre sayıları ve birikimli dağılımları çıkarıldı. Örnekleme alınan illerdeki okulların örneklem aralığı hesaplandı. Örneğin Marmara Bölgesi Çanakkale ilinin örneklem aralığı toplam öğretmen sayısı (442), örnekleme alınan okul sayısına (5) bölünerek bulundu. Formül ile gösterildiğinde;

$$\text{Örneklem Aralığı} = 442:5 = 88 \text{ olur.}$$

Örneklem aralığı hesaplandıktan sonra yansız numaralardan rastgele iki sayı seçildi (sıra=29, sütun=17), bu sıra ve sütunlara denk gelen yansız numara 24 sayısı oldu. 24 sayısı dahil olmak üzere bu sayıya örneklem aralığı olan 88 sayısı eklenerek birikimli dağılım tablosundan örnekleme alınan okullar belirlendi. Şöyle ki,

$$\text{Yansız numara} = 24 + 88 = 112 + 88 = 200 + 88 = 288 + 88 = 376$$

Aynı işlemler diğer bölgedeki iller içinde yapıldı.

Örnekleme alınan okullardan sınıf ve branş öğretmeni sayıları ise aşağıdaki formüle göre hesaplandı.

Sınıf Öğretmeni Sayısı: Toplam Öğretmen Sayısı X Alınacak Öğretmen Sayısı
 Branş Öğretmeni Sayısı: Toplam Öğretmen Sayısı X Alınacak Öğretmen Sayısı
 Örneğin, Çanakkale İlindeki Şemsettin Fatma Çamoğlu İlköğretim Okulundan örneklemeye alınacak öğretmen sayısı (14), bu okuldaki toplam öğretmen sayısına bölündü (26) ve 0.54 sayısı elde edildi. Bu sayı (0.54) bu okuldaki sınıf öğretmeni sayısı olan 13 ile çarpıldı ve böylece örneklemeye alınacak öğretmen sayısı 7 bulundu. Sonra 0.54 sayısı branş öğretmeni sayısı (13) ile çarpıldı ve 7 sayısı bulundu. Aynı işlemler diğer illerde örneklemeye giren sınıf ve branş öğretmeni sayısını bulmak içinde ayrı ayrı hesaplandı.

Tablo 3. Marmara Bölgesi Çanakkale İlinde Örneklemeye Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Toplam Öğr. Sayısı
Ş.Fatma Çamoğlu İO	13	13	26	7	7	14
Anafartalar İO	12	9	21	8	6	14
Barbaros İO	13	14	27	7	7	14
Vali F. Akkutlu İO	17	17	34	7	7	14
Merkez İO	17	34	51	5	9	14
Toplam	72	87	159	34	36	70

Tablo 3'te görüldüğü gibi Marmara Bölgesinde yer alan Çanakkale'den istatistiksel hesaplamalara göre 5 okuldan 14'er öğretmen olmak üzere toplam 70 sınıf ve branş öğretmeni örneklemeye alınmıştır.

Tablo 4. Marmara Bölgesi Bilecik İlinde Örneklemeye Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Toplam Öğr. Sayısı
M. Akif Ersoy İO	10	6	16	10	6	16
Kozabirlik İO	10	7	17	9	7	16
Toplam	20	13	33	19	13	32

Tablo 4’te görüldüğü gibi Marmara Bölgesinde yer alan Bilecik ilinden istatistiksel hesaplamalara göre 2 okuldan 16’şar öğretmen olmak üzere toplam 32 sınıf ve branş öğretmeni örneklemeye alınmıştır.

Tablo 5. Ege Bölgesi Afyon İlinde Örneklemeye Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Toplam Öğr. Sayısı
Fatih İO	22	20	42	8	7	15
Atatürk İO	26	28	54	7	8	15
Gedik Ahmet Paşa İO	13	10	23	8	6	14
Hisarbank 100.Yıl İO	15	8	23	9	5	14
Osman Atilla İO	13	15	28	7	7	14
Hüseyin Sümer İO	13	13	26	7	7	14
Hacı Ahmet Özsoy İO	10	11	21	7	7	14
M. Fevzi Çakmak İO	14	13	27	7	7	14
75. Yıl İO	11	10	21	7	7	14
Toplam	137	128	265	67	61	128

Tablo 5’te görüldüğü gibi Ege Bölgesinde yer alan Afyon’dan hesaplamalara göre 7 okuldan 14’er öğretmen, 2 okuldan ise 15’er öğretmen olmak üzere toplam 128 sınıf ve branş öğretmeni örneklemeye alınmıştır.

Tablo 6. Ege Bölgesi Muğla İlinde Örneklemeye Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Toplam Öğr. Sayısı
Türdü 100. Yıl İO	18	20	38	6	7	13
Merkez 75. Yıl İO	16	22	38	5	7	12
Kocamustafendi İO	23	23	46	7	6	13
Atatürk İO	11	12	23	6	6	12
Toplam	68	77	145	24	26	50

Tablo 6’da görüldüğü gibi Ege Bölgesinde yer alan Muğla ilinden hesaplamalara göre 2 okuldan 12’şer öğretmen yine 2 okuldan 13’er öğretmen olmak üzere toplam 50 sınıf ve branş öğretmeni örneklemeye alınmıştır.

Tablo 7. Karadeniz Bölgesi Tokat İlinde Örneklemeye Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Toplam Öğr. Sayısı
Vali Mehmet Özgün İO	7	8	45	7	7	14
Gülbahar Hatun İO	13	17	30	6	8	14
Gaziosmanpaşa İO	27	25	52	7	7	14
İbni Sina İO	14	17	31	6	8	14
Vakıfbank N. Kemal İO	23	29	52	6	8	14
100.Yıl İO	10	10	20	7	7	14
Ülkü İO	10	9	19	7	7	14
Cumhuriyet İO	12	17	29	6	8	14
Odalar ve Bors. Bir. İO	32	35	67	7	8	15
Toplam	148	167	315	59	68	127

Tablo 7’de görüldüğü gibi Karadeniz Bölgesinde yer alan Tokat’tan istatistiksel hesaplamalara göre 8 okuldan 14’er öğretmen, 1 okuldan ise 15 öğretmen olmak üzere toplam 127 sınıf ve branş öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Tablo 8. Karadeniz Bölgesi Bolu İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Toplam Öğr. Sayısı
Canip Baysal İÖ	23	14	37	9	5	14
50. Yıl İ. Baysal İÖ	42	46	88	7	7	14
Behiye Baysal İÖ	11	9	20	7	6	13
Yıldırım Beyazıt İÖ	15	16	31	6	7	13
Milli Egemenlik İÖ	15	17	32	7	7	14
100 Yıl İÖ	16	13	29	7	6	13
Koroğlu İÖ	16	17	33	7	7	14
Toplam	138	132	270	50	45	95

Tablo 8’de görüldüğü gibi Bolu ilindeki 3 okuldan 13’er, 4 okuldan ise 14’er öğretmen olmak üzere toplam 95 sınıf ve branş öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Tablo 9. Akdeniz Bölgesi Burdur İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Toplam Öğr. Sayısı
N. M.Nuri Cangil İÖ	11	12	23	6	7	13
Mehmet Yıldızlı İÖ	10	12	22	6	7	13
Gazi İÖ	10	19	29	4	9	13
Şeker İÖ	11	6	17	8	4	12
TOBB İÖ	12	12	24	7	6	13
Toplam	54	61	115	31	33	64

Tablo 9’da görüldüğü gibi Burdur’daki 4 okuldan 13’er, 1 okuldan ise 12 öğretmen olmak üzere toplam 64 sınıf ve branş öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Tablo 10. Akdeniz Bölgesi Isparta İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Toplam Öğr. Sayısı
Gülcü İO	5	9	14	5	8	13
Yedi Şehitler İO	16	17	33	7	7	14
Halikent İO	12	15	27	6	8	14
Üçkardeşler İO	8	9	17	7	7	14
S. Seçkin ve Öğr. İO	10	10	20	7	7	14
Gülistan İO	18	22	40	6	8	14
Kamile Gürkan İO	9	11	20	6	8	14
Z. Hanım İO	8	7	15	7	6	13
Yaşar Ulucan İO	10	12	22	6	8	14
Naşide H. Gelendost İO	10	18	28	5	9	14
Sidre 2000 İO	10	10	20	7	7	14
Toplam	116	140	256	69	83	152

Tablo 10’da görüldüğü gibi Akdeniz Bölgesinde yer alan Isparta’dan istatistiksel hesaplamalara göre 2 okuldan 13’er öğretmen, 9 okuldan ise 14’er öğretmen olmak üzere toplam 152 sınıf ve branş öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Tablo 11. İç Anadolu Bölgesi Çankırı İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Toplam Öğr. Sayısı
Mareşal Cakmak İO	12	7	19	9	6	15
İsmet İnönü İO	17	18	35	8	8	16
TOBB İO	10	9	19	8	7	15
İlker Tuncay İO	12	16	28	6	9	15
Toplam	51	50	101	31	30	61

Tablo 11’de görüldüğü gibi İç Anadolu Bölgesinde yer alan Çankırı ilinden istatistiksel hesaplamalara göre 3 okuldan 15’er öğretmen, 1 okuldan ise 16 öğretmen olmak üzere toplam 61 sınıf ve branş öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Tablo 12. İç Anadolu Bölgesi Kırıkkale İlinde Örnekleme Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Toplam Öğr. Sayısı
50. Yıl İO	21	15	36	8	6	14
M. Ali Eren İO	25	25	50	7	7	14
Gündoğdu Manas İO	15	19	34	6	8	14
Milli Eğitim Vakfı İO	35	27	62	8	6	14
Yıldırım Beyazıt İO	16	19	35	6	8	14
Zübeyde Hanım İO	14	18	32	6	8	14
İsmet Aydınlı İO	16	18	34	7	7	14
Şehitler İO	31	34	65	7	7	14
Mehmet Varlıoğlu IO	18	18	36	7	7	14
Hüseyin Özenen İO	9	9	18	7	7	14
Cumhuriyet İO	10	5	15	9	4	13
Hanımeller İO	20	22	42	7	7	14
A. Taner Kışlalı İO	17	16	33	7	7	14
M. Akif Ersoy İO	13	11	24	8	6	14
Toplam	260	256	516	100	95	195

Tablo 12’de görüldüğü gibi İç Anadolu Bölgesinde yer alan Kırıkkale’den 1 okuldan 13 öğretmen, 13 okuldan ise 14’er öğretmen olmak üzere toplam 195 sınıf ve branş öğretmeni örnekleme alınmıştır.

Tablo 13. Doğu Anadolu Bölgesi Kars İlinde Örneklemeye Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Toplam Öğr. Sayısı
Cumhuriyet İO	10	7	17	8	5	13
İsmet Paşa İO	15	17	32	6	7	13
Atatürk İO	27	35	62	6	8	14
A. Tanrıverdi İO	9	7	16	7	6	13
Zübeyde Hanım İO	10	7	17	8	5	13
Toplam	71	73	144	35	31	66

Tablo 13'te görüldüğü gibi Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan Kars ilinden hesaplamalara göre 4 okuldan 13'er öğretmen, 1 okuldan ise 14 öğretmen olmak üzere toplam 66 sınıf ve branş öğretmeni örneklemeye alınmıştır.

Tablo 14. Doğu Anadolu Bölgesi Muş İlinde Örneklemeye Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Toplam Öğr. Sayısı
MEV. Fatih İO	21	18	39	8	7	15
Vali Adil Yazar İO	33	28	61	8	7	15
Yavuz Selim İO	37	23	60	9	6	15
Eko İnşaat İO	35	25	60	9	6	15
Cumhuriyet İO	13	8	21	9	6	15
Toplam	139	102	241	43	32	75

Tablo 14'de görüldüğü gibi Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan Muş ilinden istatistiksel hesaplamalara göre 5 okuldan 15'er öğretmen olmak üzere toplam 75 sınıf ve branş öğretmeni örneklemeye alınmıştır.

Tablo 15. Güney Doğu Anadolu Bölgesi Şırnak İlinde Örneklemeye Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Toplam Öğr. Sayısı
Atatürk İO	16	7	23	9	4	13
Orhan Uysal İO	10	4	14	9	3	12
Cumhuriyet İO	14	9	23	8	5	13
Vakıf İO	10	5	15	9	4	13
Toplam	50	25	75	35	16	51

Tablo 15’de görüldüğü gibi Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan Şırnak İlinden istatistiksel hesaplamalara göre 1 okuldan 12 öğretmen, 3 okuldan ise 13’er öğretmen olmak üzere toplam 51 sınıf ve branş öğretmeni örneklemeye alınmıştır.

Tablo 16. Güney Doğu Anadolu Bölgesi Mardin İlinde Örneklemeye Giren Sınıf ve Branş Öğretmeni Sayıları ile Okul İsimleri

Okul Adı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örneklemeye Alınan Toplam Öğr. Sayısı
Vali A. Turhan İO	12	10	22	8	6	14
Ş. Pil.Teğ.A. Gök İO	10	13	23	6	8	14
Noter C. Altun İO	25	30	55	6	8	14
Gazipaşa İO	13	6	19	10	4	14
S. Aycan Çaltekin İO	20	11	31	9	5	14
Hikmet Uluğbay İO	22	20	42	7	7	14
Toplam	102	90	192	46	38	84

Tablo 16’da görüldüğü gibi Güney Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan Mardin İlinden istatistiksel hesaplamalara göre 6 okuldan 14’er öğretmen olmak üzere toplam 84 sınıf ve branş öğretmeni örneklemeye alınmıştır.

Tablo 17. Örnekleme Giren İlköğretim Okullarında Görevli Sınıf ve Branş Öğretmenleri ile Okul Sayıları Toplamı

İller	Örnekleme Giren Okul Sayısı	Sınıf Öğr. Sayısı	Branş Öğr. Sayısı	Toplam Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Sınıf Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Branş Öğr. Sayısı	Örnekleme Alınan Toplam Öğr. Sayısı
Çanakkale	5	72	87	159	34	36	70
Bilecik	2	20	13	33	19	13	32
Afyon	9	137	128	265	67	61	128
Muğla	4	68	77	145	24	26	50
Tokat	9	148	167	315	59	68	127
Bolu	7	138	132	270	50	45	95
Burdur	5	54	61	115	31	33	64
Isparta	11	116	140	256	69	83	152
Çankırı	4	51	50	101	31	30	61
Kırıkkale	14	260	256	516	100	95	195
Kars	5	71	73	144	35	31	66
Muş	5	139	102	241	43	32	75
Şırnak	4	50	25	75	35	16	51
Mardin	6	102	90	192	46	38	84
Toplam	90	1426	1401	2827	643	607	1250

Tablo 17’de görüldüğü gibi Marmara Bölgesindeki, Çanakkale’de örnekleme giren okul sayısı 5’tir. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 159’dur. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 70’tir. Bilecik ilinde ise örnekleme giren okul sayısı 2’dir. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 33’tür. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 32’dir.

Ege Bölgesindeki, Afyon ilinde örnekleme giren okul sayısı 9’dur. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 265’tir. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 128’dir. Muğla ilinde ise örnekleme giren okul sayısı 4’tür. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 145’tir. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 50’dir.

Karadeniz Bölgesindeki, Tokat ilinde örnekleme giren okul sayısı 9’dur. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 315’dir. Örnekleme alınan öğretmen

sayısı ise 127'dir. Bolu ilinde örnekleme giren okul sayısı 7'dir. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 270'tir. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 95'dir.

Akdeniz Bölgesindeki, Burdur ilinde örnekleme giren okul sayısı 5'tir. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 115'tir. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 64'tür. Isparta ilinde örnekleme giren okul sayısı 11'dir. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 256'dır. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 152'dir.

İç Anadolu Bölgesindeki, Çankırı ilinde örnekleme giren okul sayısı 4'tür. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 101'dir. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 61'dir. Kırıkkale ilinde ise örnekleme giren okul sayısı 14'tür. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 516'dır. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 195'dir.

Doğu Anadolu Bölgesindeki, Kars ilinde örnekleme giren okul sayısı 5'dir. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 144'tür. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 66'dır. Muş ilinde ise örnekleme giren okul sayısı 5'tir. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 241'dir. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 75'dir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki, Şırnak ilinde örnekleme giren okul sayısı 4'tür. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 75'tir. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 51'dir. Mardin ilinde ise örnekleme giren okul sayısı 6'dır. Bu okullarda görev yapan toplam öğretmen sayısı 192'dir. Örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 84'tür. Bu duruma göre bölgelerdeki 14 ilden örnekleme giren okul sayısı 90, örnekleme alınan öğretmen sayısı ise 1250'dir.

Ayrıca Türkiye genelinden örnekleme alınan bu 14 ildeki, il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görev yapan ilköğretim müfettişlerinden örneklem seçimi yapılmamış olup çalışma evreninde bulunan 14 ildeki ilköğretim müfettişlerinin tamamı örnekleme dahil edilmiştir.

Tablo 18. Çalışma Evrenini Oluşturan İllerde Görevli İlköğretim Müfettişi Sayıları

Coğrafi Bölge	İller	İlköğretim Müfettişi Sayısı
Marmara Bölgesi	Çanakkale	19
	Bilecik	8
Ege Bölgesi	Afyon	34
	Muğla	34
Karadeniz Bölgesi	Tokat	35
	Bolu	12
Akdeniz Bölgesi	Burdur	14
	Isparta	20
İç Anadolu Bölgesi	Çankırı	9
	Kırıkkale	15
Doğu Anadolu Bölgesi	Kars	15
	Muş	15
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	Şırnak	6
	Mardin	24
Toplam		260

Tablo 18’de görüldüğü gibi 14 ilde il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görev yapan ilköğretim müfettişi sayısı toplamı 260’tır.

3.3. Veri Toplama Teknikleri

Bu başlık altında, veri toplama araçları ve verilerin toplanması ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgi formu, ikinci bölümde 45 maddeden oluşan ilköğretim

müfettişlerinin mesleki görev boyutlarına göre düzenlenmiş form, üçüncü bölümünde ise 22 maddeden oluşan “Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory, MBI)” bulunmaktadır. Bu üç bölüm tek anket formu haline getirilerek anketin tamamı ilköğretim müfettişlerine, anketin birinci ve ikinci bölümü ise ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulanmıştır.

İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, branş ve öğrenim durumları araştırmanın bağımsız değişkenini oluşturken, ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerine yönelik anket maddelerine verdikleri cevaplar ile ilköğretim müfettişlerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri (MBI) maddelerine verdikleri cevaplar bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu

Anketin birinci bölümü olan kişisel bilgi formunda cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, branş ve öğrenim durumları değişkenleri yer almaktadır.

3.3.1.2. İlköğretim Müfettişlerinin Görevleriyle İlgili Form

Anketin ikinci bölümünde ilköğretim müfettişlerinin görevlerine yönelik olarak “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” incelenerek ve öğretmen denetim formları taranarak anketin “kapsam geçerliliği” için anket taslağı hazırlanmış ve hazırlanan bu taslakla ilgili anket uygulanacak olan ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin önerileri ve uzman görüşleri de alınarak yeniden düzenlemeye gidilmiş ve son şekli verilmiştir. Böylece bilgi toplama aracı olarak geliştirilen anketin ikinci bölümünde:

1. Rehberlik ve iş başında yetiştirme göreviyle ilgili (9 madde),
2. Teftiş ve değerlendirme göreviyle ilgili (15 madde),
3. İnceleme göreviyle ilgili (6 madde),
4. Soruşturma göreviyle ilgili (6 madde),
5. Araştırma göreviyle ilgili (9 madde) olmak üzere toplam 45 sorudan oluşan form yer almaktadır.

Tablo 19. Beşli Dereceleme Ölçeği Puan Tablosu

Seçenekler	Puan	Alt-Üst Sınır
Hiçbir Zaman	1.00	1.00-1.80
Çok Nadir	2.00	1.81-2.60
Bazen	3.00	2.61-3.40
Çoğu Zaman	4.00	3.41-4.20
Her Zaman	5.00	4.21-5.00

Tablo 19’da görüldüğü gibi anket maddeleri beşli derecelendirme ölçeği ile hazırlanmış “Hiçbir Zaman” seçeneği için 1, “Çok Nadir” seçeneği için 2, “Bazen” seçeneği için 3, “Çoğu Zaman” seçeneği için 4 “Her Zaman” seçeneği için 5 puan verilmiştir. Araştırmada beşli dereceleme ölçeğindeki aralık katsayısı için ($5-1=4$) olarak hesaplanmıştır. Aralık katsayısı, seçenek sayısına bölünerek ($4 \div 5=0.80$) seçeneklere ait alt ve üst sınırlar tespit edilmiştir.

3.3.1.3. Maslach Tükenmişlik Ölçeği

İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerini belirlemek için Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen ve 3 alt ölçekten oluşan 22 maddelik Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory, MBI) kullanılmıştır. Maslach Tükenmişlik Envanterinin birinci alt ölçeği 9 maddeden (1,2,3,6,8,13,14,16,20) oluşan “Duygusal Tükenme (Emotional Exhaustion, EE)”, ikincisi 5 maddeden (5,10,11,15,22) oluşan “Duyarsızlaşma (Depersonalizasyon, DP)” ve üçüncüsü de 8 maddeden (4,7,9,12,17,18,19,21) oluşan “Kişisel Başarı (Personal Accomplishment, PA)” alt ölçeğidir.

Maslach Tükenmişlik envanterinin 7 basamaklı özgün formuna göre yapılan puanlamada; “Duygusal Tükenme” için, 27 ve üzeri yüksek, 17-26 normal, 0-16 düşük; “Duyarsızlaşma” için, 13 ve üzeri yüksek, 7-12 normal, 0-6 düşük; “Kişisel Başarı” için, 0-31 yüksek, 32-38 normal, 39 ve üzeri düşük şeklindeki ölçüte uyulmaktadır.

Bu araştırmada ise alt ölçekler puanlanırken duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarına verilen cevaplarda “Hiçbir Zaman” seçeneği için 0, “ok Nadir” seçeneği için 1, “Bazen” seçeneği için 2, “oğu Zaman” seçeneği için 3 “Her Zaman” seçeneği için 4 olarak puanlanmıştır. Ancak ölçekten elde edilen verilerin genel olarak tükenmişliği ölçebilmesi için kişisel başarı alt ölçeğini oluşturan maddeler tersine “Hiçbir Zaman” seçeneği için 4, “ok Nadir” seçeneği için 3, “Bazen” seçeneği için 2, “oğu Zaman” seçeneği için 1 “Her Zaman” seçeneği için 0 şeklinde puanlanarak alt ölçek puanları elde edilmiştir. Kişisel başarı alt puanları tersine puanlandığından, bu araştırmada kişisel başarısızlık olarak ele alınmıştır. Bu düzenlemeye seçeneklere karşılık gelen puanlar belirlenmiştir (Tablo 20).

Tablo 20. MBI Beşli Dereceleme leğiyle İlgili Puanlara Karşılık Gelen Yorumlara Ait Tablo

Seçenekler	Puan	Alt-st Sınır	Puana Karşılık Gelen Yorum
Hiçbir Zaman	0.00	0.00-0.79	ok Az Tükenmiş
Çok Nadir	1.00	0.80-1.59	Az Tükenmiş
Bazen	2.00	1.60-2.39	Orta Düzeyde Tükenmiş
Çoğu Zaman	3.00	2.40-3.19	oğunlukla Tükenmiş
Her Zaman	4.00	3.20-4.00	ok Fazla Tükenmiş

Buna göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutları olumsuz, kişisel başarısızlık boyutu olumlu ifadelerden oluşmaktadır. Yani tükenmişliğin yüksek düzeyi duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt ölçeklerinde yüksek puanı, tükenmişliğin orta düzeyi her üç alt ölçekten alınan orta puanı, tükenmişliğin düşük düzeyi her üç alt ölçekte de düşük puanı yansıtmaktadır. Ayrıca Ergin’in (1993) toplam 550 denekle çalıştığı araştırmasında güvenirlik katsayılarını Duygusal Tükenme alt boyutunda $\alpha=.83$, Duyarsızlaşma alt boyutunda $\alpha=.65$, Kişisel Başarı alt boyutunda ise $\alpha=.72$ olarak tespit edilmiştir.

Anketler evren ve örneklem grubuna girmeyen 40 ğretmen ile 11 ilköğretim müfettişi olmak üzere toplam 51 kişiye 15 gün ara ile iki kez uygulanmıştır. Anketler bu uygulamalardan sonra toplanmış ve sonuçlar SPSS programına yüklenmiştir. Bu

iki uygulama arasındaki “Pearson Korelasyon Katsayısı” $r=88$ bulunmuştur. Anketlerden elde edilen veriler “SPSS 13.0 for Windows (Statistical Package For Social Sciences)” paket programına yüklenmiş ve iç güvenirliği için hesaplanan “Cronbach (Alpha)” katsayısı .903 olarak bulunmuştur.

Ayrıca ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirmeleri ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizinde ise değişkenler arasındaki ilişkinin 0.00-0.25 arasında olması durumunda zayıf, 0.50-0.69 arasında olması durumunda orta, 0.70-0.89 arasında olması durumunda kuvvetli ve 0.90-1.00 arasında olması durumunda ise çok kuvvetli ilişki bulunduğunu şeklinde yorumlanmıştır (Ural ve Kılıç, 2005:220).

3.3.2. Verilerin Toplanması

Anketlerin, 2005–2006 eğitim ve öğretim yılında Türkiye genelinde bulunan Marmara Bölgesindeki Çanakkale ve Bilecik, Ege Bölgesindeki Afyon ve Muğla, Karadeniz Bölgesindeki Tokat ve Bolu, Akdeniz Bölgesindeki Burdur ve Isparta, İç Anadolu Bölgesindeki Çankırı ve Kırıkkale, Doğu Anadolu Bölgesindeki Kars ve Muş, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Şırnak ve Mardin illerinin merkez ilçelerinde görevli ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere yine bu illerde görevli ilköğretim müfettişlerine uygulanmak üzere MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı’ndan 30.03.2006 tarih ve 352/1257 sayılı yazısı ile “Araştırma Uygulama İzni” alındıktan sonra örnekleme bulunan denek sayısı (1250 öğretmen, 260 ilköğretim müfettişi olmak üzere toplam 1510 tane) kadar çoğaltılmıştır. Daha sonra 2006 yılı nisan, mayıs ve haziran aylarında örneklem dahilindeki illerden örnekleme alınan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulanmak üzere okul müdürlüklerine, il milli eğitim müdürlükleri bünyesinde görevli ilköğretim müfettişlerine uygulanmak üzere ilköğretim müfettişleri başkanlıklarına kargo aracılığıyla gönderilmiş ve tekrar kargo aracılığıyla geri toplanmıştır.

Tablo 21. İlköğretim Müfettişleri İle Örneklem Giren Sınıf ve Branş Öğretmenlerine Uygulanan Anket Sayısı ve Oranları

Coğrafi Bölge	İller	İlköğretim Müfettişi			Sınıf ve Branş Öğretmeni		
		Gön. An.	Dön. An	(%)	Gön. An.	Dön. An	(%)
Marmara Bölgesi	Çanakkale	19	11	58	70	40	57
	Bilecik	8	7	88	32	32	100
Ege Bölgesi	Afyon	34	22	65	128	108	84
	Muğla	34	18	53	50	44	88
Karadeniz Bölgesi	Tokat	35	27	77	127	127	100
	Bolu	12	12	100	95	88	93
Akdeniz Bölgesi	Burdur	14	14	100	64	62	97
	Isparta	20	20	100	152	151	34
İç An. Bölgesi	Çankırı	9	9	100	61	59	97
	Kırıkkale	15	13	87	195	178	91
Doğu An. Bölgesi	Kars	15	7	47	66	64	97
	Muş	15	8	53	75	68	91
Güneydoğu An. Bölgesi	Şırnak	6	-	0	51	50	98
	Mardin	24	9	38	84	66	79
Toplam		260	177	68	1250	1137	91

Tablo 21’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklem planında açıklanan ve yapılan hesaplamalar doğrultusunda öğretmenlere 1250 anket gönderilmiş olup 1137 anket geriye dönmüştür. İlköğretim müfettişlerine de 260 anket gönderilmiş olup 177 anket geriye dönmüştür.

Tablo 22. İlköğretim Müfettişleri İle Örneklem Giren Sınıf ve Branş Öğretmenlerinden Değerlendirmeye Alınan Genel Anket Sayısı ve Oranı

Denek Grupları	Gönderilen Anket Sayısı	Geriye Dönen Anket Sayısı	Geçersiz Anket Sayısı	Geçerli Anket Sayısı	Değ. Alınan Anketlerin Oranı (%)
İlköğ. Müfettişi	260	177	2	175	67.3
Öğretmen	1250	1137	28	1109	88.7
TOPLAM	1510	1314	30	1284	

Tablo 22’de görüldüğü gibi öğretmenlerden geriye dönen anketlerde yapılan incelemeler sonucunda 28 tane anket eksik doldurma boş bırakma gibi nedenlerden dolayı geçersiz kabul edilmiştir. Buna göre geçerli olarak kabul edilen ve işleme alınan anket sayısı 1109 olmuştur. İlköğretim müfettişlerinden geriye dönen anketlerde yapılan incelemeler sonucunda ise 2 anket kişisel bölümdeki bilgilerin eksikliği nedeniyle işleme alınmamış olup geçerli olarak kabul edilen ve işleme alınan anket sayısı 175’tir. Böylece araştırmada işleme alınan toplam anket sayısı 1284 olmuştur.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmada bilgi toplama aracı olarak öğretmenlere ve ilköğretim müfettişlerine gönderilen anketlerden istatistiksel işleme uygun olanlar “SPSS 13.0 (Statistical Package For Social Sciences) for Windows” paket programına kodlanarak kaydedilmiştir. Böylece analize hazır hale getirilen bilgiler araştırmanın amacına uygun olarak yüzde, frekans, t-test, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Tukey HSD testi, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve regresyon kullanılarak analiz edilmiştir.

Öncelikle araştırma anketinin birinci bölümünde yer alan cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem, branş ve öğrenim durumu değişkenlerinin frekans ve yüzde dağılımları bulunmuştur. Araştırmanın alt problemleriyle ilgili olarak da;

Birinci alt problem için ortalama, frekans ve yüzde dağılımları hesap edilerek araştırmaya katılanların anket sorularına verdikleri yanıtlar incelenmiştir.

İkinci alt problem için ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalar arasındaki farkın önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla t-test tekniğiyle analiz yapılmıştır.

Üçüncü alt problem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-test, farkın .05 düzeyinde anlamlı bulunduğu durumlarda farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır.

Dördüncü alt problem için aritmetik ortalama hesaplanmış olup, standart sapma, frekans ve yüzde dağılımları incelenmiştir.

Beşinci alt problem için tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-test, farkın .05 düzeyinde anlamlı bulunduğu durumlarda farkın nereden kaynaklandığını belirlemek için Tukey HSD testi yapılmıştır.

Altıncı alt problemde değişkenler arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı hesaplanmış ayrıca regresyon analizi yapılarak değişkenlerin birbirinde açıkladıkları varyans miktarını belirlemek üzere determinasyon katsayısı bulunmuştur.

Yapılan tüm istatistiksel işlemlerde anlamlılık düzeyi $p: .05$ olarak alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular, kişisel özelliklere ve araştırmanın alt problemlerine göre düzenlenerek sunulmuştur.

4.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Bulgular

Bu başlık altında ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, kıdem branş ve öğrenim durumlarına ilişkin kişisel bulgular sunulmuştur.

Tablo 23. İlköğretim Müfettişi ve Öğretmenlerin Cinsiyetlerine İlişkin Kişisel Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Cinsiyet	İlköğretim Müfettişi		Öğretmen	
	f	%	f	%
Erkek	167	95.4	617	55.7
Kadın	8	4.6	492	44.3
Toplam	175	100	1109	100

Tablo 23'e göre, ilköğretim müfettişlerinin % 95.4'ü erkek, % 4.6'sı kadındır. Öğretmenlerin ise % 55.7'si erkek, % 44.3'ü kadındır.

Tablo 24. İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Yaşlarına İlişkin Kişisel Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Yaş Grupları	İlköğretim Müfettişi		Öğretmen	
	f	%	f	%
20-25 yaş arası	0	0	86	7.8
26-30 yaş arası	0	0	221	19.9
31-35 yaş arası	3	1.7	192	17.3
36-40 yaş arası	30	17.1	184	16.6
41-45 yaş arası	26	14.9	122	11.0
46-50 yaş arası	55	31.4	214	19.3
51-55 yaş arası	26	14.9	85	7.7
56-60 yaş arası	19	10.9	5	0.5
61 yaş ve üstü	16	9.1	0	0
Toplam	175	100	1109	100

Tablo 24'e göre ilköğretim müfettişlerinin % 1.7'si 31-35 yaş arası, % 17.1'i 36-40 yaş arası, % 14.9'u 41-45 yaş arası, % 31.4'ü 46-50 yaş arası, % 14.9'u 51-55 yaş arası, % 10.9'u 56-60 yaş arası, % 9.1'i 61 yaş ve üstüdür. 20-25 yaş ve 26-30 yaşları arasında örneklem içersinde ilköğretim müfettişi yoktur. Öğretmenlerin ise % 7.8'si 20-25 yaş arası, % 19.9'u 26-30 yaş arası, % 17.3'ü 31-35 yaş arası, % 16.6'sı 36-40 yaş arası, % 11'i 41-45 yaş arası, % 19.3'ü 46-50 yaş arası, % 7.7'si 51-55 yaş arası, % 0.5'i 56-60 yaş arasıdır. Örneklemde 61 yaş ve üstü öğretmen yoktur.

Tablo 25. İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Medeni Durumlarına İlişkin Kişisel Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Medeni Durum	İlköğretim Müfettişi		Öğretmen	
	f	%	f	%
Evli	161	92.0	904	81.5
Bekar	14	8.0	205	18.5
Toplam	175	100	1109	100

Tablo 25'ten de anlaşılacağı üzere ilköğretim müfettişlerinin % 92'si evli, % 8'i bekadır. Öğretmenlerin ise % 81.5'i evli, % 18.5'i ise bekadır.

Tablo 26. İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine İlişkin Kişisel Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Mesleki Kıdem	İlköğretim Müfettişi		Öğretmen	
	f	%	f	%
1-5 yıl arası	1	0.6	245	22.1
6-10 yıl arası	2	1.1	235	21.2
11-15 yıl arası	10	5.7	146	13.2
16-20 yıl arası	30	17.1	144	13.0
21-25 yıl arası	31	17.7	125	11.3
26-30 yıl arası	49	28.0	179	16.1
31 yıl ve üstü	52	29.7	35	3.2
Toplam	175	100	1109	100

Tablo 26'ya göre % 0.6'sı 1-5 yıl arası kıdeme, % 1.1'i 6-10 yıl arası kıdeme, % 5.7'si 11-15 yıl arası kıdeme, % 17.1'i 16-20 yıl arası kıdeme, % 17.7'si 21-25 yıl arası kıdeme, % 28'i 26-30 yıl arası kıdeme, % 29.7'si 31 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin ise % 22.1'i 1-5 yıl arası kıdeme, % 21.2'si 6-10 yıl kıdeme, % 13.2'si 11-15 yıl arası kıdeme, % 13'ü 16-20 yıl arası kıdeme, % 11.3'ü 21-25 yıl arası kıdeme, % 16.1'i 26-30 yıl arası kıdeme, % 3.2' si ise 31 yıl ve üstü kıdeme sahiptir.

Tablo 27. İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Branşlarına İlişkin Kişisel Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Branş	İlköğretim Müfettişi		Öğretmen	
	f	%	f	%
Sınıf Öğretmeni	64	36.6	579	52.2
Fen Bilimleri	3	1.7	71	6.4
Sosyal Bilgiler	13	7.4	80	7.2
Matematik	6	3.4	63	5.7
Türkçe/Edebiyat	12	6.9	81	7.3
Güzel Sanatlar	2	1.1	88	7.9
Bilgi Teknolojileri Öğrt.	0	0	11	1.0
Eğitim Yön. ve Den.	63	36.0	2	0.2
Diğer	12	6.9	134	12.1
Toplam	175	100	1109	100

Tablo 27'ye göre, ilköğretim müfettişlerinin % 36.6'sı sınıf öğretmeni, % 1.7'si fen bilimleri öğretmeni, % 7.4'ü sosyal bilgiler öğretmeni, % 3.4'ü matematik öğretmeni, % 6.9'u Türkçe/edebiyat öğretmeni, % 1.1'i güzel sanatlar öğretmeni, % 36'sı eğitim yöneticiliği ve deneticiliği bölümü mezunu, % 6.9'u diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi), bilgi teknolojisi branşından olan ilköğretim müfettişi ise örneklemede yoktur. Öğretmenlerin % 52.2'si sınıf öğretmeni, % 6.4'ü fen bilimleri öğretmeni, % 7.2'si sosyal bilgiler öğretmeni, % 5.7'si matematik öğretmeni, % 7.3'ü Türkçe/edebiyat öğretmeni, % 7.9'u güzel sanatlar öğretmeni, % 1'i bilgi teknolojileri öğretmeni, % 0.2'si eğitim yöneticiliği ve deneticiliği, % 12.1'i ise diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) branşlardandır.

Tablo 28. İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna İlişkin Kişisel Bulgulara Ait Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenim Durumu	İlköğretim Müfettişi		Öğretmen	
	f	%	f	%
Ön Lisans	9	5.1	269	24.3
Lisans Tamamlama	59	33.7	75	6.8
Lisans	93	53.1	649	58.5
Yüksek Lisans	9	5.1	46	4.1
Doktora	0	0	4	0.4
Diğer	5	2.9	66	6.0
Toplam	175	100	1109	100

Tablo 28'e göre ilköğretim müfettişliğine esas olan öğrenim durumlarına bakıldığında % 5.1'i ön lisans, % 33.7'si lisans tamamlama, % 53.1'i lisans, % 5.1'i yüksek lisans, % 2.9'u diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) şeklinde olup doktora mezunu müfettiş araştırma örnekleminde yer almamaktadır. Öğretmenlerin % 24,3'ü ön lisans, % 6,8'i lisans tamamlama, % 58,5'i lisans, % 4,1'i yüksek lisans, % 0,4'ü doktora, % 6,0'ı ise diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) öğrenim durumuna sahiptir.

4.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmada kullanılan bilgi toplama aracının soruları ilköğretim müfettişi ve öğretmenlere ortak hitap edecek biçimde düzenlenmiştir.

Buna göre araştırmanın birinci alt problemi olan, "İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre, ilköğretim müfettişleri rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine" ilişkin verilen cevaplar ortalama, frekans ve yüzde dağılımı olarak aşağıda tablolar şeklinde düzenlenmiştir.

4.2.1. "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme" Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Bulgular

Aşağıdaki Tablo 29’da ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin, rehberlik ve iş başında yetiştirme görevine yönelik 9 maddeye ilişkin görüşlerini yansıtan bulgular yer almaktadır. Buna göre;

Tablo 29. “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Meslek		Hç. Za (1)	Çok Nadir (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)	X	N
1	İlköğr. Müfettişi	f	-	4	27	65	79	4.25	175
		%	-	2.3	15.4	37.1	45.1		100
	Öğret.	f	67	195	419	286	142	3.21	1109
		%	6.0	17.6	37.8	25.8	12.5		100
2	İlköğr. Müfettişi	f	1	2	8	78	86	4.40	175
		%	0.6	1.1	4.6	44.6	49.1		100
	Öğret.	f	102	249	351	298	109	3.05	1109
		%	9.2	22.5	31.7	26.9	9.8		100
3	İlköğr. Müfettişi	f	1	4	22	52	96	4.33	175
		%	0.6	2.3	12.6	29.7	54.9		100
	Öğret.	f	110	146	213	324	316	3.53	1109
		%	9.9	13.2	19.2	29.2	28.5		100
4	İlköğr. Müfettişi	f	-	1	4	72	98	4.47	175
		%	-	0.6	2.3	41.1	56.0		100
	Öğret.	f	76	221	364	297	151	3.20	1109
		%	6.9	19.9	32.8	26.8	13.6		100
5	İlköğr. Müfettişi	f	-	2	5	49	119	4.56	175
		%	-	1.1	2.9	28.0	68.0		100
	Öğret.	f	76	229	277	308	219	3.32	1109
		%	6.9	20.6	25.0	27.8	19.7		100
6	İlköğr. Müfettişi	f	1	1	6	59	108	4.54	175
		%	0.6	0.6	3.4	33.7	61.7		100
	Öğret.	f	127	293	340	237	112	2.92	1109
		%	11.5	26.9	30.7	21.4	10.1		100
7	İlköğr. Müfettişi	f	-	6	15	79	75	4.24	175
		%	-	3.4	8.6	45.1	42.9		100
	Öğret.	f	139	277	363	244	86	2.87	1109
		%	12.5	25.0	32.7	22.0	7.8		100
8	İlköğr. Müfettişi	f	-	4	23	69	79	4.27	175
		%	-	2.3	13.1	39.4	45.1		100
	Öğret.	f	210	322	301	191	85	2.65	1109
		%	18.9	29.0	27.1	17.2	7.7		100
9	İlköğr. Müfettişi	f	1	2	9	76	87	4.40	175
		%	0.6	1.1	5.1	43.4	49.7		100
	Öğret.	f	174	288	323	221	103	2.81	1109
		%	15.7	26.0	29.1	19.9	9.3		100

1. “Eğitim ve Öğretime Yönelik Öğretim Yılı Başında, Ortasında ve Sonunda Öğretmenlerle Mesleki Toplantılar Düzenleme” sorusuna ilişkin olarak müfettişlerin % 45.1’i her zaman, % 37.1’i çoğu zaman, % 15.4’ü bazen, % 2.3’ü çok nadir şeklinde; öğretmenler ise % 12.5’i her zaman, % 25.8’i çoğu zaman, 37.8’i bazen, % 17.6’sı çok nadir, % 6’sı hiçbir zaman şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.25$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.21$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

2. “Rehberlik İle İlgili Önerilerin Uygulanma Durumunu İzleme” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 49.1’i her zaman, % 44.6’sı çoğu zaman, % 4.6’sı bazen, % 1.1’i çok nadir, % 0.6’sı hiçbir zaman şeklinde; öğretmenlerin % 9.8’i her zaman, % 26.9’u çoğu zaman, % 31.7’si bazen, % 22.5’i çok nadir, % 9.2’si hiçbir zaman şeklinde görüş belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.40$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.05$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

3. “Rehberlikten Sonra Okulda Öğretmenlerle Değerlendirme Toplantısı Yapma” sorusuna ilköğretim müfettişlerinin % 54.9’u her zaman, % 29.7’si çoğu zaman şeklinde görüş belirtirken; öğretmenlerin % 28.5’i her zaman, % 29.2’si çoğu zaman, % 19.2’si bazen, % 13.2’si çok nadir, % 9.9’u da hiçbir zaman şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ortalama puanlarda ise ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.33$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.53$) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

4. “Öğretmenlik Mesleğindeki Yeni Gelişmelere Yönelik Bilgilendirme Yapma” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 56’sı her zaman, % 41.1’i çoğu zaman düzeyinde görüş belirtirken; öğretmenlerin % 32.8’i bazen, % 26.8’i çoğu zaman, %13.6’sı her zaman şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.47$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.20$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

5. “Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesine Rehberlik Etme” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 68’i her zaman, % 28’i çoğu zaman şeklinde görüş belirtirken; öğretmenlerin % 27.8’i çoğu zaman, % 25’i bazen, % 20.6’sı çok nadir, % 19.7’si her zaman şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.56$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.32$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

6. “Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesine Rehberlik Etme” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 61.7’si her zaman, % 33.7’si çoğu zaman % 3.4’ü bazen, % 0.6’sı çok nadir şeklinde görüş belirtirken; öğretmenlerin % 30.7’si bazen, % 21.4’ü çoğu zaman şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.54$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=2.92$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

7. “Rehberlik Faaliyetlerinde Kararlara Katılımı Sağlama” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 45.1’i çoğu zaman düzeyinde görüş belirtirken; öğretmenlerden % 32.7’si bazen şeklinde görüş belirtmiştir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerince ($X=4.24$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=2.87$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

8. “Öğretim Araç ve Gereçlerin Kullanımında Öğretmenlere Rehberlik Etme” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 45.1’i her zaman, % 39.4’ü çoğu zaman, % 13.1’i bazen düzeyinde görüş bildirirken; öğretmenlerin % 29’u çok nadir düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.27$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=2.65$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

9. “Öğretmenlere Mesleki Sorunlarını Çözmede Yardımcı Olma” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 49.7’si her zaman, % 43.4’ü çoğu zaman, şeklinde görüş belirtirken; öğretmenlerin % 29.1’i bazen, % 26’sı çok nadir şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.40$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=2.81$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

4.2.2. “Teftiş ve Değerlendirme ” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Bulgular

Aşağıdaki Tablo 30’da teftiş ve değerlendirme görevine yönelik 15 maddeye ilişkin müfettiş ve öğretmenlerin görüşleri yansıtan bulgular yer almaktadır.

Tablo 30. “Teftiş ve Değerlendirme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Meslek		Hç. Za (1)	Çok Nadir (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)	X	N
10	İlköğr. Müfettişi	f	2	3	10	73	87	4.37	175
		%	1.1	1.7	5.7	41.7	49.7		100
	Öğret.	f	133	246	278	279	173	3.10	1109
		%	12.0	22.2	25.1	25.2	15.6		100
11	İlköğr. Müfettişi	f	1	1	3	44	126	4.67	175
		%	0.6	0.6	1.7	25.1	72.0		100
	Öğret.	f	94	236	314	309	156	3.17	1109
		%	8.5	21.3	28.3	27.9	14.1		100
12	İlköğr. Müfettişi	f	1	2	15	65	92	4.40	175
		%	0.6	1.1	8.6	37.1	52.6		100
	Öğret.	f	34	135	279	418	243	3.62	1109
		%	3.1	12.2	25.2	37.7	21.9		100
13	İlköğr. Müfettişi	f	1	1	5	63	105	4.54	175
		%	0.6	0.6	2.9	36.0	60.0		100
	Öğret.	f	45	108	274	441	241	3.65	1109
		%	4.1	9.7	24.7	39.8	21.7		100
14	İlköğr. Müfettişi	f	-	4	10	76	85	4.38	175
		%	-	2.3	5.7	43.4	48.6		100
	Öğret.	f	98	204	320	328	159	3.22	1109
		%	8.8	18.4	28.9	29.6	14.3		100
15	İlköğr. Müfettişi	f	2	1	16	69	87	4.36	175
		%	1.1	0.6	9.1	39.4	49.7		100
	Öğret.	f	70	159	270	384	226	3.48	1109
		%	6.3	14.3	24.3	34.6	20.4		100
16	İlköğr. Müfettişi	f	4	-	30	87	54	4.06	175
		%	2.3	-	17.1	49.7	30.9		100
	Öğret.	f	176	228	325	254	126	2.93	1109
		%	15.9	20.6	29.3	22.9	11.4		100
17	İlköğr. Müfettişi	f	2	2	6	64	101	4.48	175
		%	1.1	1.1	3.4	36.6	57.7		100
	Öğret.	f	46	138	248	406	271	3.65	1109
		%	4.1	12.4	22.4	36.6	24.4		100
18	İlköğr. Müfettişi	f	2	4	24	70	75	4.21	175
		%	1.1	2.3	13.7	40.0	42.9		100
	Öğret.	f	144	225	317	292	131	3.04	1109
		%	13.0	20.3	28.6	26.3	11.8		100
19	İlköğr. Müfettişi	f	1	7	14	56	97	4.38	175
		%	0.6	4.0	8.0	32.0	55.4		100
	Öğret.	f	209	266	282	242	110	2.79	1109
		%	18.8	24.0	25.4	21.8	9.9		100
20	İlköğr. Müfettişi	f	1	1	20	65	88	4.36	175
		%	0.6	0.6	11.4	37.1	50.3		100
	Öğret.	f	95	167	308	338	201	3.34	1109
		%	8.6	15.1	27.8	30.5	18.1		100
21	İlköğr. Müfettişi	f	2	-	4	61	108	4.56	175
		%	1.1	-	2.3	34.9	61.7		100

	Öğret.	f	43	95	235	392	344	3.81	1109
		%	3.9	8.6	21.2	35.3	31.0		100
22	İlköğr. Müfettişi	f	1	1	1	23	149	4.82	175
		%	0.6	0.6	0.6	13.1	85.1		100
	Öğret.	f	19	41	94	259	696	4.42	1109
		%	1.7	3.7	8.5	23.4	62.8		100
23	İlköğr. Müfettişi	f	2	1	1	42	129	4.69	175
		%	1.1	0.6	0.6	24.0	73.7		100
	Öğret.	f	16	50	104	314	625	4.34	1109
		%	1.4	4.5	9.4	28.3	56.4		100
24	İlköğr. Müfettişi	f	1	2	6	48	118	4.60	175
		%	0.6	1.1	3.4	27.4	67.4		100
	Öğret.	f	53	112	202	354	388	3.82	1109
		%	4.8	10.1	18.2	31.9	35.0		100

10. “Denetimden Önce ve Sonra Öğretmenle Görüşme” sorusuna ilköğretim müfettişlerinin % 49.7’si her zaman, öğretmenlerin % 25.2’si çoğu zaman, % 25.1’i bazen şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev müfettişlere göre (X=4.37) “her zaman”, öğretmenlere göre (X=3.10) “bazen” yerine getirilmektedir.

11. “Denetimde Okulun Çevre Şartlarını Dikkate Alma” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 72’si her zaman, % 25.1’i çoğu zaman şeklinde görüş belirtirken; öğretmenlerin % 29.3’ü bazen, % 27.9’u çoğu zaman şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre (X=4.67) “her zaman”, öğretmenlere (X=3.17) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

12. “Öğrencilerin Derslerdeki Başarı Durumunu Değerlendirme” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 52.6’sı her zaman, % 37.1’i çoğu zaman, % 8.6’sı bazen düzeyinde, öğretmenlerin % 37.7’si çoğu zaman, % 21.9’u her zaman, % 25.2’si bazen düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre (X=4.40) “her zaman”, öğretmenlere (X=3.32) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

13. “Sınıf İlgi Köşelerinin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunu Denetleme” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 60’ı her zaman, % 36’sı çoğu zaman şeklinde görüş belirtirken; öğretmenlerin % 39’u çoğu zaman, % 24.7’si bazen, % 21.7’si her zaman şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre (X=4.54) “her zaman”, öğretmenlere (X=3.65) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

14. “Seçmeli Derslerin Seçiminin Çevre Koşullarına Uygunluğunu Denetleme” sorusuna müfettişlerin % 48.6’sı her zaman, % 43.4’ü çoğunlukla düzeyinde; öğretmenlerin % 29.6’sı çoğunlukla, % 28.9’u bazen düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.38$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.22$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

15. “Sosyal Etkinliklerle İlgili Öğrenci Kulüp Çalışması Faaliyetlerini Denetleme” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 49.7’si her zaman, % 39.4’ü çoğu zaman düzeyinde görüş belirtirken; öğretmenlerin % 34.6’sı çoğu zaman, % 24.3’ü bazen, % 20.4’ü her zaman şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.36$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.48$) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

16. “Öğretmenlerin Tasarruf Tedbirlerine Uyma Durumunu Denetleme” sorusuna ilköğretim müfettişlerinin % 30.9’u her zaman, % 49.7’si çoğu zaman, % 17.1’i bazen düzeyinde yerine getirildiğini belirtirken; öğretmenlerden % 29.3’ü bazen, % 22.9’u çoğu zaman, % 20.6’sı çok nadir, % 11.4’ü her zaman şeklinde görüş belirtmiştir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.06$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=2.93$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

17. “Öğretmenin Ders Programı Amaçlarını Gerçekleştirme Durumunu Denetleme” sorusuna müfettişlerin % 57.7’si her zaman, % 36.6’sı çoğu zaman, % 3.4’ü bazen düzeyinde yerine getirildiğini belirtirken; öğretmenlerin % 36.6’sı çoğu zaman, % 24.4’ü her zaman, % 22.4’ü bazen düzeyinde yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev müfettişlere göre ($X=4.48$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.65$) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

18. “Öğretmen-Çevre İlişkilerini Denetleme” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 42.9’u her zaman, % 40’ı çoğu zaman şeklinde yerine getirildiğini belirtirken; öğretmenlerden % 28.6’sı bazen yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.21$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.04$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

19. “Denetimde Başarılı Görülen Öğretmenlerin Ödüllendirilmesini Teklif Etme” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 55.4’ü her zaman, % 32’si çoğu zaman, % 8’i bazen yerine getirildiğini belirtirken; öğretmenlerin % 25.4’ü bazen, % 24’ü çok nadir, % 21.8’i çoğu zaman yerine getirildiğini

belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.38$) “her zaman”, öğretmenlere göre ($X=2.79$) “bazen” yerine getirilmektedir.

20. “Okul-Aile Birliği Faaliyetlerini Denetleme” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 50.3’ü her zaman, % 37.1’i çoğu zaman, % 11.4’ü bazen, % 0.6’sı çok nadir yerine getirildiğini belirtirken; öğretmenlerin % 30.5’i çoğu zaman, % 27.8’i bazen % 18.1’i her zaman yerine getirdiğini belirtmiştir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.36$) “her zaman”, öğretmenlere göre ($X=3.34$) “bazen” yerine getirilmektedir.

21. “Sınıfın Eğitim Öğretim Ortamına Uygun Düzenlenme Durumunu Denetleme” sorusuna ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin % 61.7’si her zaman, % 34.9’u çoğu zaman, % 2.3’ü bazen, % 1.1’i hiçbir zaman şeklinde görüş belirtirken; öğretmenlerin % 31’i her zaman, % 35.3’ü çoğu zaman, % 21.2’si bazen, % 8.6’sı çok nadir, % 3.9’u hiçbir zaman şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.56$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.81$) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

22. “Öğretmen Hakkında Teftiş Raporu Düzenleme” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 85’i her zaman, % 13.1’i çoğu zaman yerine getirdiklerini belirtirken; öğretmenlerin % 62.8’i her zaman yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine ($X=4.82$) ve öğretmenlere ($X=4.42$) göre “her zaman” yerine getirilmektedir.

23. “Ünitelendirilmiş Yıllık Plan ve Ders Planlarını Uygulama Durumunu Denetleme” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin %73,7’si her zaman, öğretmenlerin % 56.4’ü de her zaman yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişleri ($X=4.69$) ve öğretmenlere ($X=4.34$) göre “her zaman” yerine getirilmektedir.

24. “Öğretmenin Denetimini En Az İki Ders Saati İçinde Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 67.4’ü her zaman yerine getirdiklerini belirtirken; öğretmenlerin % 35’i de her zaman yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.60$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.82$) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

4.2.3. “İnceleme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Bulgular

Aşağıdaki Tablo 31’de inceleme görevine yönelik 6 maddeye ilişkin ilköğretim müfettişi ve öğretmenlerin görüşleri yansıtan bulgular yer almaktadır.

Tablo 31. “İnceleme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Meslek		Hç. Za (1)	Çok Nadir (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)	X	N
25	İlköğr. Müfettişi	f	2	9	36	95	33	3.84	175
		%	1.1	5.1	20.6	54.3	18.9		100
	Öğret.	f	114	207	351	282	155	3.14	1109
		%	10.3	18.7	31.7	25.4	14.0		100
26	İlköğr. Müfettişi	f	-	3	20	83	69	4.24	175
		%	-	1.7	11.4	47.4	39.4		100
	Öğret.	f	194	251	349	182	133	2.83	1109
		%	17.5	22.6	31.5	16.4	12.0		100
27	İlköğr. Müfettişi	f	4	6	31	67	67	4.07	175
		%	2.3	3.4	17.7	38.3	38.3		100
	Öğret.	f	210	259	328	190	122	2.78	1109
		%	18.9	23.4	29.6	17.1	11.0		100
28	İlköğr. Müfettişi	f	2	-	16	72	85	4.36	175
		%	1.1	-	9.1	41.1	48.6		100
	Öğret.	f	105	188	350	291	175	3.22	1109
		%	9.5	17.0	31.6	26.2	15.8		100
29	İlköğr. Müfettişi	f	2	3	18	61	91	4.35	175
		%	1.1	1.7	10.3	34.9	52		100
	Öğret.	f	113	227	306	288	175	3.17	1109
		%	10.2	20.5	27.6	26.0	15.8		100
30	İlköğr. Müfettişi	f	2	7	10	73	83	4.30	175
		%	1.1	4.0	5.7	41.7	47.4		100
	Öğret.	f	101	179	297	310	222	3.28	1109
		%	9.1	16.1	26.8	28.0	20.0		100

25. “Ders Araç Gereçlerin Geliştirilmesine İlişkin İnceleme Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 54.3’ü çoğu zaman, % 18.9’u her zaman, % 20.6’sı bazen, % 5.1’i çok nadir, % 1.1’i hiçbir zaman şeklinde görüş belirtirken; öğretmenlerin % 31.7’si bazen, % 25.4’ü çoğu zaman, % 18.7’si çok nadir % 14’ü her zaman, % 10.3’ü hiçbir zaman şeklinde yerine getirildiği belirtilmiştir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre (X=3.84) “çoğu zaman”, öğretmenlere (X=3.14) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

26. “Öğrenci Devamsızlık Nedenlerine İnceleme” sorusuna ilköğretim müfettişlerinin % 47.4’ü çoğu zaman, öğretmenlerin % 31.5’i bazen düzeyinde yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.24$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=2.83$) göre “bazen” şeklindedir.

27. “Öğrenci Devamsızlık Nedenlerinin Giderilmesiyle İlgili İnceleme Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 38.3’ü her zaman yerine getirildiğini, öğretmenlerin % 29.6’sı bazen, % 23.4’ü çok nadir yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.07$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=2.78$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

28. “Ders Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Aksaklıkları İnceleme” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 48.6’sı her zaman yerine getirdiklerini, öğretmenler ise % 31.6’sı bazen yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.36$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.22$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

29. “Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilere Yönelik İnceleme Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 52’si her zaman, % 34.9’u çoğu zaman yerine getirildiğini belirtirken; öğretmenlerin % 27.6’sı bazen, % 26’sı çoğu zaman yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.35$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.17$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

30. “Eğitimde Verimliliğin Arttırılmasına Yönelik İnceleme Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 47.4’ü her zaman, % 41.7’si çoğu zaman yerine getirildiğini, öğretmenlerin % 28’i çoğu zaman, % 26.8’i bazen yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.30$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.28$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

4.2.4. “Soruşturma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Bulgular

Aşağıdaki Tablo 32’de soruşturma görevlerine yönelik 6 maddeye ilişkin ilköğretim müfettişi ve öğretmenlerin görüşleri yansıtan bulgular yer almaktadır.

Tablo 32. “Soruşturma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Meslek		Hç. Za (1)	Çok Nadir (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)	X	N
31	İlköğr. Müfettişi	f	1	2	14	39	119	4.56	175
		%	0.6	1.1	8.0	22.3	68.0		100
	Öğret.	f	25	86	209	370	419	3.97	1109
		%	2.3	7.8	18.8	33.4	37.8		100
32	İlköğr. Müfettişi	f	1	-	1	11	162	4.90	175
		%	0.6	-	0.6	6.3	92.6		100
	Öğret.	f	39	58	181	426	405	3.93	1109
		%	3.5	5.2	16.3	38.4	36.5		100
33	İlköğr. Müfettişi	f	1	-	-	13	161	4.90	175
		%	0.6	-	-	7.4	92.0		100
	Öğret.	f	40	112	269	387	301	3.72	1109
		%	3.6	10.1	24.3	34.9	27.1		100
34	İlköğr. Müfettişi	f	1	-	-	28	146	4.82	175
		%	0.6	-	-	16.0	83.4		100
	Öğret.	f	30	91	208	435	345	3.88	1109
		%	2.7	8.2	18.8	39.2	31.1		100
35	İlköğr. Müfettişi	f	1	1	6	48	119	4.62	175
		%	0.6	0.6	3.4	27.4	68.0		100
	Öğret.	f	22	78	226	387	396	3.95	1109
		%	2.0	7.0	20.4	34.9	35.7		100
36	İlköğr. Müfettişi	f	2	2	9	45	117	4.56	175
		%	1.1	1.1	5.1	25.7	66.9		100
	Öğret.	f	137	157	287	282	246	3.31	1109
		%	12.4	14.2	25.9	25.4	22.2		100

31. “Suç Sayılan Eylem Tespitinde Soruşturma Emri İsteme” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 68’i her zaman, öğretmenlerin % 37’si her zaman yerine getiriliyor şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre (X=4.56) “her zaman”, öğretmenlere (X=3.97) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

32. “Soruşturmayı Gizlilik İçinde Yürütme” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 92.6’sı her zaman yerine getirildiğini belirtirken; öğretmenlerin % 38.4’ü çoğu zaman, % 36.5’i her zaman yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre (X=4.90) “her zaman”, öğretmenlere (X=3.93) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

33. “Soruşturma Sırasında Objektif Davranma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 92’si her zaman yerine getirdiklerini öğretmenlerin % 34.9’u çoğu

zaman, % 27.1'i her zaman yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.90$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.72$) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

34. “Kurumun Çalışmasını Aksatmadan Soruşturma Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 83.4'ü her zaman yerine getirildiğini, öğretmenlerin % 39.2'si çoğu zaman, % 31.1'i her zaman yerine getirildiğini söylemişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.82$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.88$) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

35. “Yapılan İhbar ve Şikâyetleri Dikkate Alma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 68'i her zaman, öğretmenlerin % 35,7'si her zaman, % 34.9'u çoğu zaman yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.62$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.95$) göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

36. “Disiplin Suçlarının Önlenmesine Yönelik Öğretmenleri Bilgilendirme” sorusuna müfettişlerin % 66.9'u her zaman, öğretmenlerin % 25.9'u bazen yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev müfettişlere göre ($X=4.56$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.31$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

4.2.5. “Araştırma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Bulgular

Aşağıdaki Tablo 33'te araştırma görevlerine yönelik 9 maddeye ilişkin ilköğretim müfettişi ve öğretmenlerin görüşlerini yansıtan bulgular yer almaktadır.

37. “Kitaplıkların Geliştirilmesine Yönelik Araştırma Yapma” sorusuna ilköğretim müfettişlerinin % 53.7'si çoğu zaman yerine getirildiğini; öğretmenlerin ise % 29.4'ünün bazen, % 25.4'nün çoğu zaman yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=3.98$) “çoğu zaman”, öğretmenlere ($X=3.06$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Tablo 33. “Araştırma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Ortalama, Frekans ve Yüzde Dağılımları

	Meslek		Hç. Za (1)	Çok Nadir (2)	Bazen (3)	Çoğu Zaman (4)	Her Zaman (5)	X	N
37	İlköğr. Müfettişi	f	4	8	22	94	47	3.98	175
		%	2.3	4.6	12.6	53.7	26.9		100
	Öğret.	f	138	220	327	282	142	3.06	1109
		%	12.4	19.8	29.5	25.4	12.8		100
38	İlköğr. Müfettişi	f	2	9	43	77	44	3.87	175
		%	1.1	5.1	24.6	44.0	25.1		100
	Öğret.	f	167	275	327	232	108	2.85	1109
		%	15.1	24.8	29.5	20.9	9.7		100
39	İlköğr. Müfettişi	f	2	10	31	75	57	4.00	175
		%	1.1	5.7	17.7	42.9	32.6		100
	Öğret.	f	141	256	318	269	125	2.98	1109
		%	12.7	23.1	28.7	24.3	11.2		100
40	İlköğr. Müfettişi	f	2	14	27	73	59	3.99	175
		%	1.1	8.0	15.4	41.7	33.7		100
	Öğret.	f	112	241	346	280	130	3.07	1109
		%	10.1	21.7	31.2	25.2	11.7		100
41	İlköğr. Müfettişi	f	4	9	34	79	49	3.91	175
		%	2.3	5.1	19.4	45.1	28.0		100
	Öğret.	f	133	219	341	270	146	3.07	1109
		%	12.0	19.7	30.7	24.3	13.2		100
42	İlköğr. Müfettişi	f	3	7	31	75	59	4.03	175
		%	1.7	4.0	17.7	42.9	33.7		100
	Öğret.	f	144	248	356	247	114	2.94	1109
		%	13.0	22.4	32.1	22.3	10.3		100
43	İlköğr. Müfettişi	f	3	6	29	68	69	4.11	175
		%	1.7	3.4	16.6	38.9	39.4		100
	Öğret.	f	114	236	344	284	131	3.07	1109
		%	10.3	21.3	31.0	25.6	11.8		100
44	İlköğr. Müfettişi	f	1	4	17	83	70	4.24	175
		%	0.6	2.3	9.7	47.4	40.0		100
	Öğret.	f	142	225	339	258	145	3.04	1109
		%	12.8	20.3	30.6	23.3	13.1		100
45	İlköğr. Müfettişi	f	3	3	22	71	76	4.22	175
		%	1.7	1.7	12.6	40.6	43.4		100
	Öğret.	f	146	219	332	245	167	3.06	1109
		%	13.2	19.7	29.9	22.1	15.1		100

(Genel aritmetik ortalama, ilköğretim müfettişleri=4.35; Öğretmenler=3.28)

38. “Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Her Türlü Eğitsel Konuda Araştırma Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 44.1’i çoğu zaman, öğretmenlerin % 29.5’i bazen, % 24.8’i çok nadir yerine getirildiğini belirtmektedir.

Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerince ($X=3.87$) “çoğu zaman”, öğretmenlerce de ($X=2.85$) “bazen” yerine getirilmektedir.

39. “Öğretmen Yeterliliğini Arttırmaya Yönelik Araştırma Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 42.9’u çoğu zaman, öğretmenlerin % 28.7’si bazen, % 24.3’ü çoğu zaman yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.00$) “çoğu zaman”, öğretmenlere ($X=2.98$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

40. “Öğretmenlerin İhtiyaç Duyduğu Hizmet İçi Eğitim Konularında Araştırma Yapma” sorusuna ilköğretim müfettişlerinin % 41.7’si çoğu zaman, % 33.7’si her zaman, öğretmenlerin % 31.2’si bazen, % 25.2’si çoğu zaman yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ilköğretim müfettişleri ($X=3.99$) “çoğu zaman”, öğretmenler ($X=3.07$) göre “bazen” şeklinde görüş belirtmiştir.

41. “Ders Programının Geliştirilmesine Yönelik Araştırma Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 45.1’i çoğu zaman, öğretmenlerin % 30.7’si bazen, % 24.3’ü çoğu zaman yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=3.91$) “çoğu zaman”, öğretmenlere ($X=3.07$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

42. “Okul-Çevre İlişkisinin Geliştirilmesiyle İlgili Araştırma Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 42.9’u çoğu zaman, % 33.7’si her zaman, öğretmenlerin % 32.1’i bazen yerine getirildiğini bildirmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.03$) “çoğu zaman”, öğretmenlere ($X=2.94$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

43. “Eğitim Teknolojilerindeki Gelişmelerden Yararlanmayla İlgili Araştırma Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 39.4’ü her zaman, % 38.9’u çoğu zaman, öğretmenlerin % 31’i bazen, % 25.6’sı çoğu zaman yerine getirildiğini belirtmektedir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.11$) “çoğu zaman” öğretmenlere ($X=3.07$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

44. “Öğrenci Başarısızlık Nedenlerini Araştırma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 47.4’ü çoğu zaman, % 40’ı her zaman, öğretmenlerin % 30.6’sı bazen, % 23.3’ü çoğu zaman yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.24$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.04$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

45. “Öğrenci Başarısızlık Nedenlerinin Giderilmesiyle İlgili Araştırma Yapma” sorusuna ilişkin ilköğretim müfettişlerinin % 43.4’ü her zaman, % 40.6’sı çoğu zaman, öğretmenlerin % 19.9’u bazen, % 22.1’i çoğu zaman yerine getirildiğini belirtmişlerdir. Ortalama puanlarda ise bu görev ilköğretim müfettişlerine göre ($X=4.22$) “her zaman”, öğretmenlere ($X=3.06$) göre “bazen” yerine getirilmektedir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem olan; “ilköğretim müfettişlerinin, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin, ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin, görüşleri arasındaki farkın” istatistiksel olarak önemli olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-test sonuçları aşağıdaki Tablo 34’te verilmiştir.

Tablo 34. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin İlköğretim Müfettişleri İle Öğretmenlerin Görüşlerine Ait t-Test Sonuçları

Görev Boyutları	İlköğretim Müfettişi			Öğretmen			t- değeri	sd	P (2-tailed)
	N	X	Ss	N	X	Ss			
Reh. ve İş B.	175	4.40	0.46	1109	3.06	0.87	19.9	1282	.000*
Tef. ve Değ.	175	4.45	0.46	1109	3.49	0.75	16.5	1282	.000*
İnceleme	175	4.19	0.64	1109	3.07	1.01	14.08	1282	.000*
Soruşturma	175	4.72	0.41	1109	3.80	0.84	14.2	1282	.000*
Araştırma	175	4.03	0.75	1109	3.01	1.02	12.6	1282	.000*
									*p<.05

İlköğretim müfettişlerinin görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (P 2-tailed .000*), Teftiş ve Değerlendirme (P 2-tailed .000*), İnceleme (P 2-tailed .000*), Soruşturma (P 2-tailed .000*), Araştırma (P 2-tailed .000*)” görevleriyle ilgili olarak görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı fark vardır (*p<.05).

4.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında üçüncü alt problem olan “rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerin ne derecede yerine getirildiğine ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin görüşlerinde; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumları, değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine” ilişkin bulgular açıklanmıştır.

4.4.1. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin t-Test Sonuçları

Müfettişler arasında cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda, ilköğretim müfettişlerinin görevlerine ilişkin alt boyutlarda farklılığın önemli olup olmadığına ilişkin değerlendirmelerle ilgili t-test sonuçları aşağıda Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Cinsiyetlerine Göre t-Test Sonuçları

Görev Boyutları	Erkek			Kadın			t- değeri	sd	P (2-tailed)
	N	X	Ss	N	X	Ss			
Reh. ve İş B.Yet	167	4.41	0.45	8	4.20	0.73	1.24	173	.214
Tef. ve Değ.	167	4.45	0.46	8	4.50	0.55	0.29	173	.765
İnceleme	167	4.20	0.63	8	4.06	0.88	0.59	173	.555
Soruşturma	167	4.72	0.42	8	4.83	0.29	0.74	173	.459
Araştırma	167	4.04	0.73	8	3.95	1.10	0.31	173	.757
									p>.05

İlköğretim müfettişlerinin görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin cinsiyetlerine göre fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-test sonuçlarına göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (P 2-tailed .214), Teftiş ve Değerlendirme (P 2-tailed .765), İnceleme (P

2-tailed .555), Soruşturma (P 2-tailed .459), Araştırma (P 2-tailed .757)” görevlerine yönelik görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Yani ilköğretim müfettişlerinin cinsiyet değişkenine göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma ve Araştırma” görevlerini yerine getirme durumlarına ilişkin puanları değişmemektedir.

4.4.2. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Cinsiyetlerine Göre Görüşlerinin t-Test Sonuçları

Öğretmenler arasında cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda, ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumlarına ilişkin cinsiyetlerine göre farklılığın önemli olup olmadığına ilişkin değerlendirmelerle ilgili t-test sonuçları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Cinsiyetlerine Göre t-Test Sonuçları

Görev Boyutları	Erkek			Kadın			t- değeri	sd	P (2-tailed)
	N	X	Ss	N	X	Ss			
Reh. ve İş B.Yet	617	3.03	0.89	492	3.11	0.83	1.565	1107	.118
Tef. ve Değ.	617	3.48	0.76	492	3.51	0.73	0.617	1170	.538
İnceleme	617	3.03	1.05	492	3.12	0.96	1.462	1107	.144
Soruşturma	617	3.68	0.85	492	3.94	0.79	5.150	1107	.000*
Araştırma	617	2.93	1.05	492	3.12	0.98	3.161	1107	.002*
									* $p<.05$

Tablo 36’ya göre öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin görevlerini alt boyutlarda ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak cinsiyetlerine göre fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-test sonuçlarına göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (P 2-tailed .118), Teftiş ve Değerlendirme (P 2-tailed .538), İnceleme (P 2-tailed .144)”

görevlerini yerine getirme durumuyla ilgili olarak görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($P > .05$). Ancak “Soruşturma (P 2-tailed .000*) ve Araştırma (P 2-tailed .002*)” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak öğretmenlerin cinsiyetleri bakımından görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır (* $P > .05$).

Bulgulara göre öğretmenler ilköğretim müfettişlerinin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme” görevlerini yerine getirme durumuyla ilgili olarak cinsiyetleri bakımından puanları değişmemektedir. Ancak kadın ve erkek öğretmenlerin, ilköğretim müfettişlerinin “Soruşturma, Araştırma” görevlerini yerine getirme durumlarına ilişkin puanları farklılık göstermekte olup kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre puanları daha yüksektir.

4.4.3. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Yaşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İlköğretim müfettişlerinin, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin yaşlarına göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 37. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları

Yaş Grupları		Görev Boyutları				
		Reh. ve İş B.	Tef. ve Değ..	İnceleme	Soruşturma	Araştırma
20-25 arası	X	-	-	-	-	-
	Ss	-	-	-	-	-
26-30 arası	X	-	-	-	-	-
	Ss	-	-	-	-	-
31-35 arası	X	3.81	4.00	3.77	4.50	3.40
	Ss	.99	.65	1.45	.44	1.79
36-40 arası	X	4.34	4.41	4.01	4.68	3.92
	Ss	.65	.72	.96	.75	1.02
41-45 arası	X	4.44	4.47	4.24	4.71	3.97
	Ss	.30	.36	.47	.34	.84
46-50 arası	X	4.40	4.47	4.16	4.75	4.05
	Ss	.40	.35	.61	.29	.61
51-55 arası	X	4.44	4.49	4.36	4.79	4.22
	Ss	.55	.57	.50	.34	.55
56-60 arası	X	4.43	4.45	4.27	4.66	4.12
	Ss	.35	.26	.40	.27	.66
61 ve üstü	X	4.48	4.48	4.25	4.71	4.01
	Ss	.28	.36	.54	.24	.63

Tablo 37’ye göre ilköğretim müfettişlerinin görev boyutlarında ortalamaları birbirinde farklıdır. “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla yaş ortalamasına sahip olan gruptan düşüğe doğru 61 yaş ve üstü ($X=4.48$), 51-55 yaş arası ($X=4.44$), 41-45 yaş arası ($X=4.44$), 56-60 yaş arası ($X=4.43$), 46-50 yaş arası ($X=4.40$), 36-40 yaş arası ($X=4.34$), 31-35 yaş arası ($X=3.81$) şeklinde sıralandığı; “Teftiş ve Değerlendirme” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru 51-55 yaş arası ($X=4.49$), 61 yaş ve üstü ($X=4.48$), 46-50 yaş arası ($X=4.47$), 41-45 yaş arası ($X=4.47$), 56-60 yaş arası ($X=4.45$), 36-40 yaş arası ($X=4.41$), 31-35 yaş arası ($X=4.00$) şeklinde sıralandığı; “İnceleme” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru 51-55 yaş arası ($X=4.36$), 56-60 yaş arası ($X=4.27$), 61 yaş ve üstü ($X=4.25$), 41-45 yaş arası ($X=4.24$), 46-50 yaş arası ($X=4.16$), 36-40 yaş arası ($X=4.01$), 31-35 yaş arası ($X=3.77$) şeklinde sıralandığı; “Soruşturma” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru 51-55 yaş arası ($X=4.79$), 46-50 yaş arası ($X=4.75$), 41-45 yaş arası

($X=3.97$), 61 yaş ve üstü ($X=4.71$), 36-40 yaş arası ($X=4.68$), 56-60 yaş arası ($X=4.66$), 31-35 yaş arası ($X=4.50$) şeklinde sıralandığı; “Araştırma” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 41-45 yaş arası ($X=4.71$), 51-55 yaş arası ($X=4.22$), 56-60 yaş arası ($X=4.12$), 46-50 yaş arası ($X=4.05$), 61 yaş ve üstü ($X=4.01$), 36-40 yaş arası ($X=3.92$), 31-35 yaş arası ($X=3.40$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 38’de yer almaktadır.

Tablo 38. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Görev Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P (Sig.-tailed)
Reh. ve İş Başında Yet.	Gruplararası	1.370	6	0.228	1.053	.393
	Gruplariçi	36.434	168	0.217		
	Genel	37.803	174			
Tef. Ve Değ.	Gruplararası	0.779	6	0.130	0.584	.743
	Gruplariçi	37.372	168	0.222		
	Genel	38.152	174			
İnceleme	Gruplararası	2.489	6	0.415	0.968	.437
	Gruplariçi	70.702	168	0.421		
	Genel	73.190	174			
Soruşturma	Gruplararası	0.432	6	0.072	0.406	.872
	Gruplariçi	29.577	168	0.176		
	Genel	30.009	174			
Araştırma	Gruplararası	2.742	6	0.457	0.795	.575
	Gruplariçi	96.568	168	0.575		
	Genel	99.308	174			
						p>.05

Tablo 38’e göre ilköğretim müfettişlerinin görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak yaş gruplarına göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (sig.-tailed .393), Teftiş ve Değerlendirme

(sig-tailed .743), İnceleme (sig-tailed .437), Soruşturma (sig-tailed .872), Araştırma (sig-tailed .575)” görevleriyle ilgili olarak görüşleri arasında .05 düzeyinde puanları anlamlılık göstermemektedir ($p>.05$).

Başka bir deyişle Tablo 38’e göre ilköğretim müfettişlerinin yaş grubu değişkenine göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme İnceleme, Soruşturma, Araştırma” görevlerini yerine getirme durumları puanları değişmemektedir.

4.4.4. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak öğretmenlerin yaşlarına göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 39’a göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirmelerine ilişkin alt boyutlarda ortalamaları birbirinden farklıdır. “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 46-50 yaş arası ($X=3.31$), 20-25 yaş arası ($X=3.11$), 36-40 yaş arası ($X=3.11$), 51-55 yaş arası ($X=3.02$), 41-45 yaş arası ($X=3.00$), 26-30 yaş arası ($X=2.94$), 31-35 yaş arası ($X=2.94$), 56-60 yaş arası ($X=2.11$) şeklinde sıralandığı; “Teftiş ve Değerlendirme” görevinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 46-50 yaş arası ($X=3.68$), 41-45 yaş arası ($X=3.54$), 51-55 yaş arası ($X=3.54$), 20-25 yaş arası ($X=3.51$), 36-40 yaş arası ($X=3.47$), 26-30 yaş arası ($X=3.43$), 31-35 yaş arası ($X=3.31$), 56-60 yaş arası ($X=3.30$) şeklinde sıralandığı;

Tablo 39. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları

Yaş Grupları		Görev Boyutları				
		Reh. ve İş Baş. Yet.	Tef. ve Değ..	İnceleme	Soruşturma	Araştırma
20-25 arası	X	3.11	3.51	3.12	3.89	3.19
	Ss	0.85	0.78	0.86	0.81	0.95
26-30 arası	X	2.94	3.43	2.88	3.85	2.94
	Ss	0.79	0.74	0.92	0.79	0.97
31-35 arası	X	2.94	3.31	2.90	3.60	2.87
	Ss	0.89	0.73	0.93	0.91	1.00
36-40 arası	X.	3.11	3.47	2.99	3.80	2.94
	Ss	0.91	0.73	1.00	0.76	1.10
41-45 arası	X	3.00	3.54	3.07	3.75	2.90
	Ss	0.89	0.72	1.00	0.74	1.10
46-50 arası	X	3.31	3.68	3.44	3.96	3.25
	Ss	0.80	0.70	1.10	0.86	1.00
51-55 arası	X	3.02	3.54	3.21	3.70	3.10
	Ss	0.91	0.84	1.10	0.92	1.10
56-60 arası	X	2.11	3.30	2.43	3.63	2.35
	Ss	0.87	0.79	0.87	0.96	0.96
61 ve üstü	X	-	-	-	-	-
	Ss	-	-	-	-	-

“İnceleme” görevinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 46-50 yaş arası (X=3.44), 51-55 yaş arası (X=3.27), 20-25 yaş arası (X=3.12), 41-45 yaş arası (X=3.07), 36-40 yaş arası (X=2.99), 31-35 yaş arası (X=2.90), 26-30 yaş arası (X=2.88), 56-60 yaş arası (X=2.43) şeklinde sıralandığı; “Soruşturma” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 46-50 yaş arası (X=3.96), 20-25 yaş arası (X=3.89), 36-40 yaş arası (X=3.80), 26-30 yaş arası (X=3.85), 41-45 yaş arası (X=3.75), 51-55 yaş arası (X=3.70), 56-60 yaş arası (X=3.63), 31-35 yaş arası (X=3.60) şeklinde sıralandığı; “Araştırma” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan

düşüğe doğru 46-50 yaş arası ($X=3.25$), 20-25 yaş arası ($X=3.19$), 51-55 yaş arası ($X=3.10$), 26-30 yaş arası ($X=2.94$), 36-40 yaş arası ($X=2.94$), 41-45 yaş arası ($X=2.90$), 31-35 yaş arası ($X=2.87$), 56-60 yaş arası ($X=2.35$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 40’ta yer almaktadır.

Tablo 40. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Görev Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P (Sig.-tailed)
Reh. ve İş Başında Yet.	Gruplararası	25.329	7	3.618	4.889	.000*
	Gruplariçi	814.933	1101	0.740		
	Genel	840.262	1108			
Tef. ve Değ.	Gruplararası	15.359	7	2.194	3.973	.000*
	Gruplariçi	608.047	1101	0.552		
	Genel	623.406	1108			
İnceleme	Gruplararası	47.779	7	6.826	6.852	.000*
	Gruplariçi	1096.785	1101	0.996		
	Genel	1144.564	1108			
Soruşturma	Gruplararası	15.864	7	2.266	3.257	.002*
	Gruplariçi	766.058	1101	0.696		
	Genel	781.922	1108			
Araştırma	Gruplararası	24.773	7	3.539	3.390	.001*
	Gruplariçi	1149.275	1101	1.044		
	Genel	1174.049	1108			
						*p<.05

Tablo 40’a göre ilköğretim müfettişlerinin görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak öğretmenlerin yaş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (sig.-tailed .000*), Teftiş ve Değerlendirme (sig.-tailed .000*), İnceleme (sig.-tailed .000*), Soruşturma (sig.-tailed .002*), Araştırma (sig.-tailed .001*)” görevlerinin yerine getirilme durumlarıyla ilgili olarak puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur (*p<.05).

Yani öğretmenlerin yaş değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme İnceleme, Soruşturma, Araştırma” görevlerini yerine getirme durumlarına ilişkin puanları farklılık göstermektedir.

Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD sonuçları aşağıdaki Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Yaşlarına Göre Puanlarının Tukey HSD Testi Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) YAŞ	(J) YAŞ	Ortalama Farkı (I-J)	Std Hata	P (Sig.-tailed)
Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme	46-50 yaş arası	26-30 arası	0.37199	0.08251	.000*
		31-35 arası	0.37181	0.08552	.000*
		41-45 arası	0.30657	0.09760	.037*
		56-60 arası	1.20457	0.38922	.042*
Teftiş ve Değ.	46-50 yaş arası	26-30 arası	0.24302	0.07127	.015*
		31-35 arası	0.36978	0.07387	.000*
İnceleme	46-50 yaş arası	26-30 arası	0.55481	0.09572	.000*
		31-35 arası	0.54106	0.09921	.000*
		36-40 arası	0.45286	0.10034	.000*
		41-45 arası	0.36684	0.11323	.027*
Soruşturma	46-50 yaş arası	26-30 arası	0.25451	0.08229	.042*
		31-35 arası	0.36036	0.08292	.000*
Araştırma	46-50 yaş arası	26-30 arası	0.30861	0.09799	.036*
		31-35 arası	0.37630	0.10156	.005*

(*) .05 düzeyinde farkı gösteren grupları belirlemektedir.

Buna göre öğretmenler ilköğretim müfettişlerin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevlerini yerine getirmeleriyle ilgili olarak 46-50 (X=3.31) yaş arası öğretmenlerin görüşleri ile 26-30 (X=2.94) yaş arası, 31-35 yaş arası (X=2.94), 41-45 yaş arası (X=3.00), 56-60 yaş arası (X=2.11) grupların görüşleri arasında puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu yani 46-50 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik puanları daha yüksektir.

“Teftiş ve Değerlendirme” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 46-50 yaş arası ($X=3.68$) öğretmenlerin görüşleri ile 26-30 yaş arası ($X=3.43$), 31-35 yaş arası ($X=3.31$) grupların görüşleri arasında puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu yani 46-50 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik puanları daha yüksektir. “İnceleme” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 46-50 yaş arası ($X=3.44$) öğretmenlerin görüşleri ile 26-30 yaş arası ($X=2.88$), 31-35 yaş arası ($X=2.90$), 36-40 yaş arası ($X=2.99$), 41-45 yaş arası ($X=3.07$) grupların görüşleri arasında puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu yani 46-50 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik puanları daha yüksektir. “Soruşturma” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 46-50 yaş arası ($X=3.96$) öğretmenlerin görüşleri ile 26-30 yaş arası ($X=3.85$) ve 31-35 yaş arası ($X=3.60$) grupların görüşleri arasında puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu yani 46-50 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik puanları daha olumludur. “Araştırma” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 46-50 yaş arası ($X=3.25$) öğretmenlerin görüşleri ile 26-30 yaş arası ($X=2.94$) ve 31-35 yaş arası ($X=2.87$) grupların görüşleri arasında puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu yani 46-50 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik daha olumlu görüş belirttiği ortaya çıkmaktadır.

4.4.5. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Medeni Durumlarına Göre Görüşlerinin t-Test Sonuçları

İlköğretim müfettişleri arasında medeni durum değişkenine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda görüşlerinin farklılığının önemli olup olmadığına ilişkin değerlendirmelerle ilgili t-test sonuçları Tablo 42’de verilmiştir.

Tablo 42. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Medeni Durumlarına Göre t-Test Sonuçları

Görev Boyutları	Evli			Bekar			t-değeri	sd	P (2-tailed)
	N	X	Ss	N	X	Ss			
Reh. ve İş B.Yet	161	4.40	0.47	14	4.46	0.42	0.42	173	.662
Tef. ve Değ.	161	4.45	0.48	14	4.48	0.31	0.17	173	.863
İnceleme	161	4.18	0.65	14	4.26	0.53	0.40	173	.690
Soruşturma	161	4.72	0.41	14	4.69	0.41	0.33	173	.731
Araştırma	161	4.03	0.77	14	4.14	0.55	0.53	173	.593
									P>.05

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak medeni durumlarına göre farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-test sonuçlarına göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (P 2-tailed .662), Teftiş ve Değerlendirme (P 2-tailed .863), İnceleme (P 2-tailed .690), Soruşturma (P 2-tailed .731), Araştırma (P 2-tailed .593)” görevleriyle ilgili olarak görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$).

Yani ilköğretim müfettişlerinin medeni durumlarına göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma ve Araştırma” görevlerini yerine getirme durumuyla ilgili olarak puanları değişmemektedir.

4.4.6. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Medeni Durumlarına Göre Görüşlerinin t-Test Sonuçları

Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak medeni durumlarına göre ortalamalarında fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan t-test sonuçları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Medeni Durumlarına Göre t-Test Sonuçları

Görev Boyutları	Evli			Bekar			t- değeri	sd	P (2-tailed)
	N	X	Ss	N	X	Ss			
Reh. ve İş B.Yet	904	3.07	0.87	205	3.02	0.84	0.679	1107	.497
Tef. ve Değ.	904	3.50	0.75	205	3.44	0.74	1.023	1107	.311
İnceleme	904	3.07	1.00	205	3.08	1.06	-0.159	1107	.874
Soruşturma	904	3.78	0.82	205	3.86	0.90	-1.172	1107	.242
Araştırma	904	3.01	1.03	205	3.03	1.02	-0.322	1107	.748
									p>.05

Tablo 43’e göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (P 2-tailed .497), Teftiş ve Değerlendirme (P 2-tailed .311), İnceleme (P 2-tailed .874), Soruşturma (P 2-tailed .242), Araştırma (P 2-tailed .748)” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark yoktur ($p>.05$). Yani öğretmenlerin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma ve Araştırma” görevlerinin yerine getirilmeleri durumuyla ilgili olarak puanları medeni durumları bakımından etkilenmemektedir.

4.4.7. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Mesleki Kıdemlerine Göre Görüşlerinin Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin mesleki kıdemlerine göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 44. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Aritmetik Ortalamaları

Kıdem		Görev Boyutları				
		Reh. ve İş B. Yet	Tef. ve Değ.	İnceleme	Soruşturma	Araştırma
1-5 yıl arası	X	4.44	4.80	4.66	5.00	3.33
	Ss	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00
6-10 yıl arası	X	3.55	3.76	3.00	4.25	2.27
	Ss	1.20	0.70	1.17	0.11	1.33
11-15 yıl arası	X	4.14	4.16	4.08	4.70	3.98
	Ss	0.83	0.92	1.08	0.29	1.18
16-20 yıl arası	X.	4.37	4.44	4.12	4.71	4.08
	Ss	0.59	0.71	0.84	0.75	0.92
21-25 yıl arası	X	4.49	4.48	4.19	4.68	4.02
	Ss	0.34	0.31	0.56	0.30	0.67
26-30 yıl arası	X	4.45	4.51	4.20	4.72	4.06
	Ss	0.35	0.30	0.57	0.33	0.63
31 yıl ve üstü	X	4.41	4.48	4.28	4.77	4.08
	Ss	0.37	0.33	0.47	0.26	0.62

Tablo 44'e göre ilköğretim müfettişlerinin kıdemlerine ilişkin alt görev boyutlarında ortalamaları birbirinden farklıdır. "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme" görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru 21-25 yıl arası (X=4.49), 26-30 yıl arası (X=4.45), 1-5 yıl arası (X=4.44), 31 ve üstü (X=4.41), 16-20 yıl arası (X=4.37), 11-15 yıl arası (X=4.14), 6-10 yıl arası (X=3.55) şeklinde sıralandığı; "Teftiş ve Değerlendirme" görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru 1-5 yıl arası (X=4.80), 26-30 yıl arası (X=4.51), 21-25 yıl arası (X=4.48), 31 ve üstü (X=4.48), 16-20 yıl arası (X=4.44), 11-15 yıl arası (X=4.16), 6-10 yıl arası (X=3.76) şeklinde sıralandığı; "İnceleme" görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru 1-5 yıl arası (X=4.66), 31 yıl ve üstü (X=4.28), 26-30 yıl arası (X=4.20), 21-25

yıl arası (X=4.19), 16-20 yıl arası (X=4.12), 11-15 yıl arası (X=4.08), 6-10 yıl arası (X=3.00) şeklinde sıralandığı; “Soruşturma” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 1-5 yıl arası (X=5.00), 31 yıl ve üstü (X=4.77), 26-30 yıl arası (X=4.72), 16-20 yıl arası (X=4.71), 11-15 yıl arası (X=4.70), 21-25 yıl arası (X=4.68), 6-10 yıl arası (X=4.25) şeklinde sıralandığı; “Araştırma” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 16-20 yıl arası (X=4.08), 31 yıl ve üstü (X=4.08), 26-30 yıl arası (X=4.06), 21-25 yıl arası (X=4.02), 11-15 yıl arası (X=3.98), 1-5 yıl arası (X=3.33), 6-10 yıl arası (X=2.27) şeklinde sıralanmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 45’te yer almaktadır.

Tablo 45. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Görev Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P (Sig.-tailed)
Reh. ve İş Baş. Yet.	Gruplararası	2.541	6	0.424	2.018	.066
	Gruplariçi	35.262	168	0.210		
	Genel	37.803	174			
Tef. ve Değ.	Gruplararası	2.169	6	0.361	1.687	.127
	Gruplariçi	35.983	168	0.214		
	Genel	38.152	174			
İnceleme	Gruplararası	3.764	6	0.627	1.518	.175
	Gruplariçi	69.426	168	0.413		
	Genel	73.190	174			
Soruşturma	Gruplararası	0.710	6	0.118	0.679	.667
	Gruplariçi	29.299	168	0.174		
	Genel	30.009	174			
Araştırma	Gruplararası	6.960	6	1.160	2.110	.550
	Gruplariçi	92.349	168	0.550		
	Genel	99.309	174			
						p>.05

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin mesleki kıdemlerine göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (sig.-tailed .066), Teftiş ve Değerlendirme (sig.-tailed .127), İnceleme (sig.-tailed .175), Soruşturma (sig.-tailed .667), Araştırma (sig.-tailed .550)” görevlerine yönelik görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık yoktur ($p>.05$).

Yani ilköğretim müfettişlerinin mesleki kıdem değişkenine göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme İnceleme, Soruşturma, Araştırma” görevlerini yerine getirme durumuna ilişkin puanları değişmemektedir

4.4.8. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin mesleki kıdemlerine göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 46’ya göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirmelerine ilişkin alt boyutlarında ortalamaları birbirinden farklıdır. “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru 21-25 yıl arası ($X=3.26$), 26-30 yıl arası ($X=3.14$), 11-15 yıl arası ($X=3.10$), 16-20 yıl arası ($X=3.09$), 31 yıl ve üstü ($X=3.06$), 1-5 yıl arası ($X=2.97$), 6-10 yıl arası ($X=2.95$) şeklinde sıralandığı; “Teftiş ve Değerlendirme” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru 21-25 yıl arası ($X=3.69$), 31 yıl ve üstü ($X=3.66$), 16-20 yıl arası ($X=3.56$), 26-30 yıl arası ($X=3.53$), 11-15 yıl arası ($X=3.45$), 1-5 yıl arası ($X=3.44$), 6-10 yıl arası ($X=3.36$) şeklinde sıralandığı;

Tablo 46. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Aritmetik Ortalamaları

Mesleki Kıdem		Görev Boyutları				
		Reh. ve İş B.	Tef. ve Değ.	İnceleme	Soruşturma	Araştırma
1-5 yıl arası	X	2.97	3.44	2.96	3.86	3.03
	Ss	0.83	0.75	0.93	0.87	0.97
6-10 yıl arası	X	2.95	3.36	2.91	3.71	2.93
	Ss	0.89	0.78	0.92	0.85	1.01
11-15 yıl arası	X	3.10	3.45	3.06	3.75	2.93
	Ss	0.85	0.69	0.99	0.81	0.90
16-20 yıl arası	X.	3.09	3.56	3.03	3.77	2.91
	Ss	0.90	0.75	1.06	0.80	1.07
21-25 yıl arası	X	3.26	3.69	3.31	3.91	3.18
	Ss	0.90	0.70	1.02	0.80	1.08
26-30 yıl arası	X	3.14	3.53	3.29	3.79	3.13
	Ss	0.82	0.75	1.14	0.92	1.05
31 yıl ve üstü	X	3.06	3.66	3.22	3.88	3.03
	Ss	0.87	0.65	1.01	0.78	1.03

“İnceleme” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 21-25 yıl arası ($X=3.31$), 26-30 yıl arası ($X=3.29$), 31 ve üstü ($X=3.22$), 11-15 yıl arası ($X=3.06$), 16-20 yıl arası ($X=3.03$), 1-5 yıl arası ($X=2.96$), 6-10 yıl arası ($X=2.91$) şeklinde sıralandığı; “Soruşturma” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 21-25 yıl arası ($X=3.91$), 31 yıl ve üstü ($X=3.88$), 1-5 yıl arası ($X=3.88$), 26-30 yıl arası ($X=3.79$), 16-20 yıl arası ($X=3.77$), 11-15 yıl arası ($X=3.75$), 6-10 yıl arası ($X=3.71$) şeklinde sıralandığı; “Araştırma” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 21-25 yıl arası ($X=3.18$), 26-30 yıl arası ($X=3.13$), 1-5 yıl arası ($X=3.03$), 31 yıl ve üstü ($X=3.03$), 6-10 yıl arası ($X=2.93$), 11-15 yıl arası ($X=2.93$), 16-20 yıl arası ($X=2.91$) şeklinde sıralandığı görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 47’de yer almaktadır.

Tablo 47. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Görev Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P (Sig.-tailed)
Reh. ve İş Baş Yet.	Gruplararası	11.158	6	1.860	2.472	.022*
	Gruplariçi	829.104	1102	0.752		
	Genel	840.262	1108			
Tef. ve Değ.	Gruplararası	11.594	6	1.932	3.480	.002*
	Gruplariçi	611.812	1102	0.555		
	Genel	623.406	1108			
İnceleme	Gruplararası	25.634	6	4.272	4.208	.000*
	Gruplariçi	1118.930	1102	1.015		
	Genel	1144.564	1108			
Soruşturma	Gruplararası	5.184	6	0.864	1.226	.290
	Gruplariçi	776.738	1102	0.705		
	Genel	781.922	1108			
Araştırma	Gruplararası	9.933	6	1.656	1.567	.153
	Gruplariçi	1164.115	1102	1.056		
	Genel	1174.049	1108			
						*p<.05

Tablo 47’de ilköğretim müfettişlerinin görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Soruşturma (sig.-tailed .290) ve Araştırma (sig.-tailed .153)” görevlerinin yerine getirilme durumlarıyla ilgili olarak puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark yoktur ($p>.05$). Ancak “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (sig.-tailed .022*), Teftiş ve Değerlendirme (sig.-tailed .002*), İnceleme (sig.-tailed .000*) görevlerinin yerine getirilme durumlarıyla ilgili olarak puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur (* $p<.05$).

Yani öğretmenler kıdem değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin “Soruşturma, Araştırma” görevlerinin yerine getirilmesine ilişkin puanları farklılık göstermediği halde “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme

İnceleme” görevlerinin yerine getirilme durumlarına ilişkin puanları farklılık göstermektedir.

Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD sonuçları aşağıdaki Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Puanlarının Tukey HSD Testi Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) KIDEM	(J) KIDEM	Ortalama Farkı (I-J)	Std Hata	P (Sig.-tailed)
Reh. ve İş Baş.	21-25yıl arası	1-5 yıl arası	0.28941	0.09534	.039*
		6-10 yıl arası	0.30519	0.09602	.250*
Teftiş ve Değ.	21-25 yıl arası	1-5 yıl arası	0.24841	0.08190	.040*
		6-10 yıl arası	0.32873	0.8249	.001*
İnceleme	1-5 yıl arası	21-25 yıl arası	-0.34332	0.11076	.033*
		26-30 yıl arası	-0.33060	0.09908	.015*
	6-10 yıl arası	21-25 yıl arası	-0.39506	0.11155	.008*
		26-30 yıl arası	-0.38235	0.9997	.003*

(*) .05 düzeyinde farkı gösteren grupları belirlemektedir.

Öğretmenler ilköğretim müfettişlerinin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 21-25 yıl arası kıdeme ($X=3.26$) sahip öğretmenlerin görüşleri ile 1-5 yıl kıdem arası ($X=2.97$), 6-10 yıl kıdem arası ($X=2.95$) grupların görüşleri arasında puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu yani 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmen grubunun diğer kıdem gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik olarak daha olumlu görüş belirtmişlerdir. “Teftiş ve Değerlendirme” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 21-25 yıl kıdeme ($X=3.69$) sahip öğretmenlerin görüşleri ile 1-5 yıl kıdem arası ($X=3.44$), 6-10 yıl kıdem arası ($X=3.36$) grupların görüşleri arasında puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu yani 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmen grubunun diğer kıdem gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik olarak daha olumlu görüş belirtmişlerdir. “İnceleme” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak, 1-5 yıl arası kıdeme ($X=2.96$) sahip olanlarla, 21-25 yıl arası kıdeme ($X=3.31$), 26-30 yıl arası kıdeme

($X=3.29$) sahip grupların görüşleri arasında puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu yani 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmen grubunun diğer kıdem gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik olarak puanları daha olumsuzdur. Yine aynı alt görev boyutunda 6-10 yıl arası kıdeme ($X=2.91$) sahip olanlarla, 21-25 yıl arası kıdeme ($X=3.31$), 26-30 yıl arası kıdeme ($X=3.29$) sahip grupların görüşleri arasında puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu yani 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmen grubunun diğer kıdem gruplarına göre puanları daha olumsuzdur.

4.4.9. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Branşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin branşlarına göre aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 49'a göre ilköğretim müfettişlerinin mesleki görev boyutlarında ortalamaları birbirinde farklıdır. "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme" görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru eğitim yönetimi ve denetimi branşı ($X=4.50$), sosyal bilgiler öğretmeni ($X=4.48$), Türkçe/edebiyat öğretmeni ($X=4.40$), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) ($X=4.40$), güzel sanatlar öğretmeni ($X=4.38$), fen bilgisi öğretmeni ($X=4.37$), matematik öğretmeni ($X=4.35$), sınıf öğretmeni ($X=4.31$) şeklinde sıralandığı; "Teftiş ve Değerlendirme" görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru Türkçe/edebiyat öğretmeni ($X=4.57$), fen bilgisi öğretmeni ($X=4.57$), eğitim yönetimi ve denetimi branşı ($X=4.55$), sosyal bilgiler öğretmeni ($X=4.55$), matematik öğretmeni ($X=4.47$), sınıf öğretmeni ($X=4.35$), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) ($X=4.32$), güzel sanatlar öğretmeni ($X=4.10$) şeklinde sıralandığı ayrıca diğer mesleki görevlerle ilgili olarak;

Tablo 49. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Branşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları

Branş		Görev Boyutları				
		Reh. ve İş Baş. Yet.	Tef. Ve Değ..	İnceleme	Soruşturma	Araştırma
Sınıf Öğ.	X	4.31	4.35	4.03	4.63	3.84
	Ss	0.59	0.62	0.78	0.56	0.85
Fen Bil. Öğ.	X	4.37	4.57	4.38	5.00	4.48
	Ss	0.42	0.10	0.09	0.00	0.35
Sosyal Bil	X	4.48	4.55	4.33	4.82	4.14
	Ss	0.40	0.28	0.39	0.19	0.64
Matematik Öğ.	X.	4.35	4.47	4.05	4.47	4.29
	Ss	0.10	0.17	0.37	0.40	0.56
Türkçe/Edebiyat Öğ.	X	4.40	4.57	4.20	4.73	4.00
	Ss	0.42	0.25	0.53	0.25	0.60
Güzel San. Öğ.	X	4.38	4.10	4.25	4.50	3.72
	Ss	0.07	0.23	0.58	0.23	0.70
Bilgisayar Öğ.	X	-	-	-	-	-
	Ss	-	-	-	-	-
Eğitim Yön. ve Den.	X	4.50	4.55	4.37	4.83	4.17
	Ss	0.38	0.35	0.54	0.28	0.73
Diğer	X	4.40	4.32	3.93	4.63	4.10
	Ss	0.31	0.37	0.64	0.21	0.59

“İnceleme” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru fen bilgisi öğretmeni (X=4.38), eğitim yönetimi ve denetimi branşı (X=4.37), sosyal bilgiler öğretmeni (X=4.33), güzel sanatlar öğretmeni (X=4.25), Türkçe/edebiyat öğretmeni (X=4.20), matematik öğretmeni (X=4.05), sınıf öğretmeni (X=4.03), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) (X=3.93) şeklinde sıralandığı; “Soruşturma” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru fen bilgisi öğretmeni (X=5.00), eğitim yönetimi ve denetimi branşı (X=4.83), sosyal bilgiler öğretmeni (X=4.82), Türkçe/edebiyat öğretmeni (X=4.73), sınıf öğretmeni (X=4.63), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi,

rehber öğretmen, beden eğitimi) ($X=4.63$), güzel sanatlar öğretmeni ($X=4.50$), matematik öğretmeni ($X=4.47$), şeklinde sıralandığı; “Araştırma” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru fen bilgisi öğretmeni ($X=4.48$), matematik öğretmeni ($X=4.29$), eğitim yönetimi ve denetimi branşı ($X=4.17$), sosyal bilgiler öğretmeni ($X=4.14$), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) ($X=4.10$), Türkçe/edebiyat öğretmeni ($X=4.00$), sınıf öğretmeni ($X=3.84$), güzel sanatlar öğretmeni ($X=3.72$) şeklindedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 50’dedir.

Tablo 50. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Görev Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P (Sig.-tailed)
Reh. ve İş Baş. Yet.	Gruplararası	1.254	7	0.179	0.818	.573
	Gruplariçi	36.550	167	0.219		
	Genel	37.803	174			
Tef. ve Değ.	Gruplararası	2.213	7	0.316	1.469	.181
	Gruplariçi	35.939	167	0.215		
	Genel	38.152	174			
İnceleme	Gruplararası	4.938	7	0.705	1.726	.106
	Gruplariçi	68.252	167	0.409		
	Genel	73.190	174			
Soruşturma	Gruplararası	2.240	7	0.320	1.924	.069
	Gruplariçi	27.769	167	0.166		
	Genel	30.009	174			
Araştırma	Gruplararası	4.843	7	0.692	1.223	.293
	Gruplariçi	94.466	167	0.566		
	Genel	99.309	174			
						p>.05

Tablo 50’ye göre ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi

sonucuna göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (sig.-tailed .573), Teftiş ve Değerlendirme (sig.-tailed .181), İnceleme (sig.-tailed .106), Soruşturma (sig.-tailed .069), Araştırma (sig.-tailed .293)” görevlerini yerine getirme durumlarıyla ilgili olarak görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlılık göstermemektedir ($p>.05$).

Yani Tablo 50’ye göre ilköğretim müfettişlerinin branş değişkenine göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme İnceleme, Soruşturma, Araştırma” görevlerini yerine getirme durumlarına ilişkin puanları değişmemektedir.

4.4.10. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Branşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak öğretmenlerin branşlarına göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğiyle ilgili aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 51’e göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerine ilişkin alt boyutlarda ortalamaları birbirinde farklıdır. “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru Türkçe/edebiyat öğretmeni ($X=3.13$), sınıf öğretmeni ($X=3.10$), güzel sanatlar öğretmeni ($X=3.07$), matematik öğretmeni ($X=3.04$), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) ($X=3.02$), fen bilgisi öğretmeni ($X=2.96$), sosyal bilgiler öğretmeni ($X=2.95$), bilgisayar öğretmeni ($X=2.65$), eğitim yönetimi ve denetimi branşı ($X=2.61$) şeklinde sıralandığı; “Teftiş ve Değerlendirme” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru matematik öğretmeni ($X=3.56$), sınıf öğretmeni ($X=3.54$), Türkçe/edebiyat öğretmeni ($X=3.48$), fen bilgisi öğretmeni ($X=3.45$), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) ($X=3.45$), sosyal bilgiler öğretmeni ($X=3.41$), güzel sanatlar öğretmeni ($X=3.38$), eğitim yönetimi ve denetimi branşı ($X=3.03$), bilgisayar öğretmeni ($X=2.95$) şeklinde sıralandığı görülmekte;

Tablo 51. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Branşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları

Branş		Görev Boyutları				
		Reh. ve İş Baş. Yet.	Tef. Ve Değ.	İnceleme	Soruşturma	Araştırma
Sınıf Öğ.	X	3.10	3.54	3.08	3.81	3.02
	Ss	0.87	0.72	1.04	0.81	1.08
Fen Bil. Öğ.	X	2.96	3.45	3.09	3.85	3.05
	Ss	0.76	0.72	1.00	0.81	0.96
Sosyal Bil	X	2.95	3.41	3.11	3.73	3.03
	Ss	0.91	0.85	1.10	0.92	1.00
Matematik Öğ.	X.	3.04	3.56	3.20	3.87	3.00
	Ss	0.76	0.70	1.20	0.82	0.85
Türkçe/Edebiyat Öğ.	X	3.13	3.48	3.04	3.88	3.02
	Ss	0.89	0.75	0.98	0.83	0.99
Güzel San. Öğ.	X	3.07	3.38	3.02	3.68	3.04
	Ss	0.92	0.75	0.89	0.89	0.97
Bilgisayar Öğ.	X	2.65	2.95	2.80	3.13	2.89
	Ss	0.78	0.84	0.72	1.10	0.59
Eğitim Yön. ve Den.	X	2.62	3.03	2.83	3.58	2.83
	Ss	0.07	0.51	0.23	0.82	0.23
Diğer	X	3.02	3.45	3.03	3.79	2.95
	Ss	0.88	0.79	0.97	0.84	1.00

“İnceleme” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru matematik öğretmeni ($X=3.20$), sosyal bilgiler öğretmeni ($X=3.11$), fen bilgisi öğretmeni ($X=3.09$), sınıf öğretmeni ($X=3.08$), Türkçe/edebiyat öğretmeni ($X=3.04$), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) ($X=3.03$), güzel sanatlar öğretmeni ($X=3.02$), eğitim yönetimi ve denetimi branşı ($X=2.83$), bilgisayar öğretmeni ($X=2.80$) şeklinde sıralandığı; “Soruşturma” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru Türkçe/edebiyat öğretmeni ($X=3.88$), matematik öğretmeni ($X=3.87$), fen bilgisi öğretmeni ($X=3.85$), sınıf

öğretmeni (X=3.81), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) (X=3.79), sosyal bilgiler öğretmeni (X=3.73), güzel sanatlar öğretmeni (X=3.68), eğitim yönetimi ve denetimi branşı (X=3.58), bilgisayar öğretmeni (X=3.13) şeklinde sıralandığı; “Araştırma” görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru fen bilgisi öğretmeni (X=3.05), güzel sanatlar öğretmeni (X=3.04), sosyal bilgiler öğretmeni (X=3.03), sınıf öğretmeni (X=3.02), Türkçe/edebiyat öğretmeni (X=3.02), matematik öğretmeni (X=3.00), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) (X=2.95), bilgisayar öğretmeni (X=2.89), eğitim yönetimi ve denetimi branşı (X=2.83) şeklinde sıralanmaktadır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 52’de yer almaktadır.

Tablo 52’ye göre ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak öğretmenlerin branş değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (sig.-tailed .510), Teftiş ve Değerlendirme (sig.-tailed .115), İnceleme (sig.-tailed .957), Soruşturma (sig.-tailed .194), Araştırma (sig.-tailed .999)” görevleriyle ilgili olarak görüşleri .05 düzeyinde anlamlılık göstermemektedir ($p>.05$).

Tablo 52. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Görev Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P (Sig.-tailed)
Reh. ve İş Baş. Yet.	Gruplararası	5.506	8	0.688	0.907	.510
	Gruplariçi	834.756	1100	0.759		
	Genel	840.262	1108			
Tef. ve Değ.	Gruplararası	7.256	8	0.907	1.619	.115
	Gruplariçi	616.150	1100	0.560		
	Genel	623.406	1108			
İnceleme	Gruplararası	2.695	8	0.337	0.325	.957
	Gruplariçi	1141.869	1100	1.038		
	Genel	1144.564	1108			
Soruşturma	Gruplararası	7.852	8	0.981	1.395	.194
	Gruplariçi	774.071	1100	0.704		
	Genel	781.922	1108			
Araştırma	Gruplararası	0.930	8	0.116	0.109	.999
	Gruplariçi	1173.119	1100	1.066		
	Genel	1174.049	1108			
						p>.05

Başka bir deyişle öğretmenlerin branş değişkenine göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme İnceleme, Soruşturma, Araştırma” görevlerinin yerine getirilme durumlarına ilişkin puanları arasında fark yoktur.

4.4.11. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Olarak Öğrenim Durumlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin öğrenim durumlarına göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasında

farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Aşağıdaki Tablo 53'e göre ilköğretim müfettişlerinin mesleki görev boyutlarında ortalamaları birbirinde farklıdır. "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme" görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olandan düşüğe ön lisans (X=4.49), lisans (X=4.42), lisans tamamlama (X=4.39), yüksek lisans (X=4.33), diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) (X=4.24) şeklinde sıralandığı; "Teftiş ve Değerlendirme" görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru ön lisans (X=4.57), lisans tamamlama (X=4.51), lisans (X=4.44), yüksek lisans (X=4.28), diğer (iki-üç yıllık eğitim enstitüsü) (X=4.16) şeklinde sıralandığı;

Tablo 53. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalamaları

Öğrenim Durumu		Görev Boyutları				
		Reh. ve İş Baş. Yet.	Tef. ve Değ.	İnceleme	Soruşturma	Araştırma
Ön Lisans	X	4.49	4.57	4.27	4.81	4.12
	Ss	0.47	0.31	0.73	0.44	0.70
Lisans Tamamlama	X	4.39	4.51	4.29	4.70	4.08
	Ss	0.44	0.45	0.45	0.27	0.64
Lisans	X	4.42	4.44	4.16	4.75	4.05
	Ss	0.49	0.49	0.74	0.49	0.82
Yüksek Lisans	X.	4.33	4.28	3.92	4.62	3.62
	Ss	0.31	0.44	0.64	0.35	0.74
Doktora	X	-	-	-	-	-
	Ss	-	-	-	-	-
Diğer	X	4.24	4.16	3.96	4.50	3.73
	Ss	0.46	0.15	0.34	0.37	0.64

"İnceleme" görevlerini yerine getirmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalama sahip olan gruptan düşüğe doğru lisans tamamlama (X=4.29), ön lisans (X=4.27), lisans (X=4.16), diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü)

İlköğretim müfettişlerinin görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak öğrenim durumu değişkenlerine göre tek yönlü varyans analizi sonucunda “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (sig.-tailed .865), Teftiş ve Değerlendirme (sig.-tailed .304), İnceleme (sig.-tailed .422), Soruşturma (sig.-tailed .595), Araştırma (sig.-tailed .428)” görevlerini yerine getirme durumlarıyla ilgili olarak görüşleri .05 düzeyinde anlamlılık göstermemektedir ($p>.05$).

Bu duruma göre ilköğretim müfettişlerinin öğrenim durumu değişkenine göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma, Araştırma” görevlerini yerine getirme durumlarına ilişkin puanları değişmemektedir.

4.4.12. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediğine ilişkin aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 55’e göre öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerine ilişkin alt boyutlarda ortalamaları birbirinde farklıdır. “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru doktora ($X=3.75$), diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) ($X=3.23$), ön lisans ($X=3.13$), lisans tamamlama ($X=3.11$), yüksek lisans ($X=3.11$), lisans ($X=3.00$) şeklinde sıralandığı; “Teftiş ve Değerlendirme” görevlerinin yerine getirilmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru doktora ($X=4.15$), ön lisans ($X=3.59$), diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) ($X=3.59$), lisans tamamlama ($X=3.53$), lisans ($X=3.44$), yüksek lisans ($X=3.34$) şeklinde sıralandığı;

Tablo 55. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalamaları

Öğrenim Durumu		Görev Boyutları				
		Reh. ve İş B.	Tef. ve Değ.	İnceleme	Soruşturma	Araştırma
Ön Lisans	X	3.13	3.59	3.14	3.78	3.00
	Ss	0.91	0.70	1.07	0.83	1.12
Lisans Tamamlama	X	3.11	3.53	3.04	3.84	2.99
	Ss	0.82	0.75	0.99	0.81	0.97
Lisans	X	3.00	3.44	3.01	3.80	2.99
	Ss	0.85	0.76	0.98	0.82	0.99
Yüksek Lisans	X.	3.11	3.34	2.91	3.66	2.93
	Ss	0.91	0.84	0.96	1.05	1.11
Doktora	X	3.75	4.15	3.79	4.00	3.66
	Ss	0.99	0.22	0.45	0.75	0.72
Diğer	X	3.23	3.59	3.50	3.91	3.35
	Ss	0.81	0.67	1.03	0.91	0.92

“İnceleme” görevlerinin yerine getirilmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru doktora ($X=3.79$), diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) ($X=3.50$), ön lisans ($X=3.14$), lisans tamamlama ($X=3.04$), lisans ($X=3.01$), yüksek lisans ($X=2.91$) şeklinde sıralandığı; “Soruşturma” görevlerinin yerine getirilmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru doktora ($X=4.00$), diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) ($X=3.91$), lisans tamamlama ($X=3.84$), lisans ($X=3.80$), ön lisans ($X=3.78$), yüksek lisans ($X=3.66$) şeklinde sıralandığı; “Araştırma” görevlerinin yerine getirilmeleri durumuyla ilgili olarak en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru doktora ($X=3.66$), diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) ($X=3.35$), ön lisans ($X=3.00$), lisans ($X=2.99$), lisans tamamlama ($X=2.99$), yüksek lisans ($X=2.93$) şeklinde sıralanmaktadır. Bu ortalamalar ile ilgili farkların anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 56’da yer almaktadır.

Tablo 56. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Görev Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P (Sig.-tailed)
Reh. ve İş Baş.Yet.	Gruplararası	7.700	5	1.540	2.040	.071
	Gruplariçi	832.562	1103	0.755		
	Genel	840.262	1108			
Tef. ve Değ.	Gruplararası	7.826	5	1.565	2.805	.060
	Gruplariçi	615.580	1103	0.558		
	Genel	623.406	1108			
İnceleme	Gruplararası	18.879	5	3.776	3.700	.003*
	Gruplariçi	1125.685	1103	1.021		
	Genel	1144.564	1108			
Soruşturma	Gruplararası	2.114	5	0.423	0.598	.702
	Gruplariçi	779.809	1103	0.707		
	Genel	781.922	1108			
Araştırma	Gruplararası	10.005	5	2.001	1.896	.920
	Gruplariçi	1164.043	1103	1.055		
	Genel	1174.049	1108			
						*p<.05

Tablo 56'ya göre, ilköğretim müfettişlerinin görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme (sig.-tailed .071), Teftiş ve Değerlendirme (sig.-tailed .060), Soruşturma (sig.-tailed .702), Araştırma (sig.-tailed .920)” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak öğretmenlerin puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı fark yoktur ($p>.05$). Ancak “İnceleme (sig.-tailed .003*)” görevinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak öğretmenlerin puanları arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılık vardır ($*p<.05$). Başka bir deyişle öğretmenlerin öğrenim durumu değişkenine göre ilköğretim müfettişlerinin “İnceleme” görevlerini yerine getirme durumlarına ilişkin puanları farklılık göstermektedir.

Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD sonuçları aşağıdaki Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Ne Derecede Yerine Getirdiklerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Puanlarının Tukey HSD Testi Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) ÖĞRENİM	(J) ÖĞRENİM	Ortalama Farkı (I-J)	Std. Hata	P (Sig.-tailed)
İnceleme	Diğer	Lisans	0.48506	0.13052	.003*
		Yüksek Lisans	0.58586	0.19403	.031*

(*) .05 düzeyinde fark gösteren grupları belirlemektedir

Tablo 57’ye göre öğretmenler ilköğretim müfettişlerinin “İnceleme” görevinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) (X=3.50) öğrenim durumuna sahip olanlarla lisans (X=3.01) ve yüksek lisans (X=2.91) öğrenim durumuna sahip olanların arasında puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu yani diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) öğrenim durumuna sahip öğretmen grubunun lisans ve yüksek lisans öğrenim durumlarına sahip öğretmenlere yönelik olarak daha olumlu görüş belirtmişlerdir.

4.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın dördüncü alt problemi olan “ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre tükenmişlik seviyeleri tükenmişlik alt boyutlarına göre hangi düzeyde” olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu alt problemde 22 maddeden oluşan “Maslach Tükenmişlik Envanteri” duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık olmak üzere üç alt boyutta değerlendirilmiştir.

Tablo 58. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Seviyelerinin Tükenmişlik Alt Boyutlarına Göre Dağılımı

		Tükenmişlik Düzeyleri				
		Çok Az Tükenmiş	Az Tükenmiş	Orta Düz. Tükenmiş	Çoğunlukla Tükenmiş	Çok Fazla Tükenmiş
		0.00-0.79	0.80-1.59	1.60-2.39	2.40-3.19	3.20-4.00
Duygusal Tükenme	N	58	40	32	24	21
	%	33.1	22.8	18.3	13.7	12.0
	X	1.29				
	Ss	1.22				
Duyarsızlaşma	N	95	36	22	12	10
	%	54.3	21.3	12.6	6.1	5.7
	X	0.89				
	Ss	1.15				
Kişisel Başarısızlık	N	25	12	25	70	43
	%	14.3	6.8	14.3	40.0	24.6
	X	2.53				
	Ss	1.05				
Toplam Tükenmişlik	N	59	29	26	36	25
	%	33.4	16.4	14.9	20.5	14.8
	X	1.65				
	Ss	1.09				
N		175				

Tablo 58’de görüldüğü gibi ilköğretim müfettişleri “duygusal tükenme” alt boyutunda 58’i “çok az tükenmiş” iken, 40’ı “az tükenmiş”, 32’si “orta düzeyde tükenmiş”, 24’ü “çoğunlukla tükenmiş”, 21’i “çok fazla tükenmiş”tir. “Duyarsızlaşma” alt boyutunda ilköğretim müfettişlerinin 95’i “çok az tükenmiş” iken, 36’sı “az tükenmiş”, 22’si “orta düzeyde tükenmiş”, 12’si “çoğunlukla tükenmiş”, 10’u “çok fazla tükenmiş”tir. “Kişisel Başarısızlık” alt boyutunda ilköğretim müfettişlerinin 25’i “çok az tükenmiş” iken, 12’si “az tükenmiş”, 25’i “orta düzeyde tükenmiş”, 70’i “çoğunlukla tükenmiş” ve 43’ü “çok fazla tükenmiştir.”

İlköğretim müfettişlerinin ortalama tükenmişlik puanlarına göre; duygusal tükenmede (X=1.29) “az tükenmişlik” yaşadıkları, duyarsızlaşma boyutunda (X=0.89) “az tükenmişlik” yaşadıkları, kişisel başarısızlık boyutunda (X=2.53) “çoğunlukla tükenmişlik” yaşadıkları, toplam tükenmişlikte ise (X=1.65) “orta düzeyde tükenmişlik” yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

4.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu başlık altında beşinci alt problem olan, “ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlikleri, tükenmişlik alt boyutlarında cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumu değişkenlerine göre hangi düzeyde” olduğuna ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.6.1. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Olarak Cinsiyetlerine Göre Görüşleri Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan t-Test Sonuçları

İlköğretim müfettişleri arasında cinsiyet değişkenine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda, tükenmişlik seviyeleriyle ilgili görüşlerinin alt boyutlara göre farklılığının önemli olup olmadığına ilişkin değerlendirmelerle ilgili t-test sonuçları Tablo 59’da verilmiştir.

Tablo 59. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Cinsiyetlerine Göre t-Test Sonuçları

Tük. Alt Boyutları	Erkek			Kadın			t-değeri	sd	P (2-tailed)
	N	X	Ss	N	X	Ss			
Duyg. Tük.	167	2.23	0.87	8	2.59	1.14	-1.132	173	.259
Duyarsızlaşma	167	1.91	0.93	8	1.90	0.41	0.005	173	.996
Kiş. Baş.	167	3.52	0.61	8	3.34	0.53	0.783	173	.435
									p>.05

Tablo 59’da görüldüğü gibi ilköğretim müfettişlerinin “Duygusal Tükenme (P 2-tailed .259), Duyarsızlaşma (P 2-tailed .996), Kişisel Başarısızlık (P 2-tailed .435)” alt boyutlarında puanları cinsiyetlerine göre anlamlı fark göstermemektedir ($P>.05$). Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin görüşleri tükenmişlik alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre puanları farklılaşmamaktadır. Tükenmişlik alt boyutlarından “Duygusal Tükenme” puanlarına göre erkek ($X=2.23$) ve kadın ($X=2.59$) ilköğretim müfettişleri az tükenmişlik, “Duyarsızlaşma” puanlarına göre

erkek ($X=1.91$) ve kadın ($X=1.90$) ilköğretim müfettişleri az tükenmişlik, “Kişisel Başarısızlık” puanlarına göre erkek ($X=3.52$) ilköğretim müfettişleri çoğunlukla tükenmişlik yaşamakta iken, kadın ($X=3.34$) ilköğretim müfettişleri orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları ancak bu puanların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği ortaya çıkmaktadır.

4.6.2. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Olarak Yaşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans (ANOVA) Analizi Sonuçları

İlköğretim müfettişleri arasında yaşlarına göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda, tükenmişlik seviyeleriyle ilgili alt boyutlara göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 60. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları

Yaş Grupları		Tükenmişlik Alt Boyutları		
		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık
20-25 yaş arası	X	-	-	-
	Ss	-	-	-
26-30 yaş arası	X	-	-	-
	Ss	-	-	-
31-35 yaş arası	X	3.33	2.66	4.07
	Ss	1.54	1.70	0.39
36-40 yaş arası	X	2.10	1.75	3.50
	Ss	0.87	0.60	0.49
41-45 yaş arası	X	2.36	2.06	3.69
	Ss	0.82	0.93	0.52
46-50 yaş arası	X	2.26	1.89	3.43
	Ss	0.90	1.05	0.69
51-55 yaş arası	X	2.14	1.60	3.41
	Ss	0.79	0.52	0.68
56-60 yaş arası	X	2.38	2.30	3.58
	Ss	0.02	1.10	0.55
61 yaş ve üstü	X	2.07	1.77	3.47
	Ss	0.74	0.82	0.59

Tablo 60’a göre ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyelerine ilişkin alt boyutlarda ortalamaları birbirinden farklıdır. “Duygusal Tükenme” alt boyutunda en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 31-35 yaş arası ($X=3.33$), 56-60

yaş arası ($X=2.38$), 41-45 yaş arası ($X=2.36$), 46-50 yaş arası ($X=2.26$), 51-55 yaş arası ($X=2.14$), 36-40 yaş arası ($X=2.10$), 61 yaş ve üstü ($X=2.07$) olduğu; “Duyarsızlaşma” alt boyutunda en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 31-35 yaş arası ($X=2.66$), 56-60 yaş arası ($X=2.30$), 41-45 yaş arası ($X=2.06$), 46-50 yaş arası ($X=1.89$), 61 yaş ve üstü ($X=1.77$), 36-40 yaş arası ($X=1.75$), 51-55 yaş arası ($X=1.60$) olduğu; “Kişisel Başarısızlık” alt boyutunda en fazla ortalamaya sahip olan gruptan düşüğe doğru 31-35 yaş arası ($X=4.07$), 41-45 yaş arası ($X=3.69$), 56-60 yaş arası ($X=3.58$), 36-40 yaş arası ($X=3.50$), 61 yaş ve üstü ($X=3.47$), 46-50 yaş arası ($X=3.43$), 51-55 yaş arası ($X=3.41$) olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 61’de yer almaktadır.

Tablo 61. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Yaşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P (Sig.-tailed)
Duygusal Tükenme	Gruplararası	5.609	6	0.935	1.196	.311
	Gruplariçi	131.359	168	0.782		
	Genel	136.967	174			
Duyarsızlık	Gruplararası	8.745	6	1.458	1.786	.105
	Gruplariçi	137.084	168	0.816		
	Genel	145.829	174			
Kişisel Başarısızlık	Gruplararası	2.531	6	0.422	1.130	.347
	Gruplariçi	62.696	168	0.373		
	Genel	65.227	174			
						p>.05

Tablo 61’de ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyeleri alt boyutlarında tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Duygusal Tükenme (sig.-tailed .311), Duyarsızlaşma (sig.-tailed .105), Kişisel Başarısızlık (sig.-tailed .347)” alt boyutlarıyla ilgili olarak yaş grupları puanları .05 düzeyinde anlamlılık göstermemektedir ($p>.05$). Yani ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyeleri alt

boyutlarında “Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık”ta puanları yaşa göre değişmemektedir.

4.6.3. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Olarak Medeni Durumlarına Göre Görüşleri Arasındaki Farkın Önemli Olup Olmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan t-Test Sonuçları

İlköğretim müfettişleri arasında medeni durum değişkenine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda, tükenmişlik alt boyutlarına göre farklılığının önemli olup olmadığıyla ilgili t-test sonuçları Tablo 62’de verilmiştir.

Tablo 62. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Medeni Durumlarına Göre t-Test Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Evli			Bekar			t- değeri	sd	P (2-tailed)
	N	X	Ss	N	X	Ss			
Duygusal Tük.	161	2.21	0.85	14	2.58	1.15	-1.51	173	.133
Duyarsızlaşma	161	1.87	0.89	14	2.18	1.14	-1.21	173	.227
Kişisel Baş.	161	3.52	0.60	14	3.32	0.65	1.19	173	.233
									p>.05

Tablo 62’de görüldüğü gibi ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyeleri “Duygusal Tükenme (P 2-tailed .133), Duyarsızlaşma (P 2-tailed .227), Kişisel Başarısızlık (P 2-tailed .233)” alt boyutlarında puanları medeni durumlarına göre anlamlı fark göstermemektedir ($p>.05$). Başka bir deyişle ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik alt boyutlarında medeni durum değişkenine göre puanları farklılaşmamaktadır.

Tükenmişlik alt boyutlarından “Duygusal Tükenme” ortalamasına göre evli ($X=2.21$) ve bekar ($X=2.58$) ilköğretim müfettişleri az tükenmişlik, yine “Duyarsızlaşma” ortalamasına göre evli ($X=1.87$) ve bekar ($X=2.18$) ilköğretim müfettişleri az tükenmişlik, “Kişisel Başarısızlık” ortalamasına göre evli ($X=3.52$) ilköğretim müfettişleri çoğunlukla tükenmişlik yaşarken, bekar ($X=3.32$) ilköğretim

müfettişleri ise orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları ancak bu ortalama puanlarının medeni durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.6.4. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İlköğretim müfettişleri arasında mesleki kıdemlerine göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda, tükenmişlik seviyeleriyle ilgili görüşlerinin alt boyutlara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 63. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre Aritmetik Ortalamaları

Kıdem		Tükenmişlik Alt Boyutları		
		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık
1-5 yıl arası	X	1.25	1.20	3.22
	Ss	0.00	0.00	0.00
6-10 yıl arası	X	2.68	1.60	3.61
	Ss	1.50	0.56	0.07
11-15 yıl arası	X	2.67	2.18	3.57
	Ss	1.10	1.00	0.64
16-20 yıl arası	X	2.12	1.83	3.50
	Ss	0.66	0.56	0.52
21-25 yıl arası	X	2.06	1.73	3.60
	Ss	0.82	0.83	0.57
26-30 yıl arası	X	2.37	2.02	3.46
	Ss	1.00	1.14	0.73
31 yıl ve üstü	X	2.23	1.89	3.49
	Ss	0.88	0.89	0.57

Tablo 63’e göre ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyelerine ilişkin alt boyutlarda ortalamaları birbirinden farklıdır. “Duygusal Tükenme” alt boyutunda en fazla ortalamaya sahip olan puandan düşüğe doğru 6-10 yıl arası kıdem (X=2.68), 11-15 yıl arası kıdem (X=2.67), 26-30 yıl arası kıdem (X=2.37), 31 yıl ve üstü kıdem

($X=2.23$), 16-20 yıl arası kıdem ($X=2.12$), 21-25 yıl arası kıdem ($X=2.06$), 1-5 yıl arası kıdem ($X=1.25$) olduğu; “Duyarsızlaşma” alt boyutunda en fazla ortalamaya sahip olan puandan düşüğe doğru 11-15 yıl arası kıdem ($X=2.18$), 26-30 yıl arası kıdem ($X=2.02$), 31 yıl ve üstü kıdem ($X=1.89$), 16-20 yıl arası kıdem ($X=1.83$), 21-25 yıl arası kıdem ($X=1.73$), 6-10 yıl arası kıdem ($X=1.60$), 1-5 yıl arası kıdem ($X=1.20$) olduğu; “Kişisel Başarısızlık” alt boyutunda en fazla ortalamaya sahip olan puandan düşüğe doğru 6-10 yıl arası kıdem ($X=3.61$), 21-25 yıl arası kıdem ($X=3.60$), 11-15 yıl arası kıdem ($X=3.57$), 16-20 yıl arası kıdem ($X=3.50$), 31 yıl ve üstü kıdem ($X=3.49$), 26-30 yıl arası kıdem ($X=3.46$), 1-5 yıl arası kıdem ($X=3.22$) olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 64’te yer almaktadır.

Tablo 64. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Mesleki Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Tük. Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P (Sig.-tailed)
Duygusal Tükenme	Gruplararası	5.524	6	0.921	1.177	.321
	Gruplarıçi	131.444	168	0.782		
	Genel	136.967	174			
Duyarsızlık	Gruplararası	3.186	6	0.531	0.625	.710
	Gruplarıçi	142.643	168	0.849		
	Genel	145.829	174			
Kişisel Başarısızlık	Gruplararası	0.536	6	0.089	0.232	.966
	Gruplarıçi	6.4690	168	0.385		
	Genel	65.227	174			
						p>.05

Tablo 64’e göre, ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyeleri alt boyutlarında tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Duygusal Tükenme (sig.-tailed .321), Duyarsızlaşma (sig.-tailed .710), Kişisel Başarısızlık (sig.-tailed .966)” alt boyutlarıyla ilgili olarak mesleki kıdemlerine göre puanları .05 düzeyinde anlamlılık göstermemektedir ($p>.05$).

4.6.5. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Branşlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İlköğretim müfettişlerinin branşlarına göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda, tükenmişlik seviyeleriyle ilgili görüşlerinin alt boyutlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 65. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Branşlarına Göre Aritmetik Ortalamaları

Yaş Grupları		Tükenmişlik Alt Boyutları		
		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık
Sınıf Öğretmeni	X	2.33	1.93	3.51
	Ss	0.86	0.84	0.53
Fen Bil. Öğretmeni	X	1.75	1.73	3.48
	Ss	0.86	0.46	0.70
Sosyal Bilg. Öğrt.	X	2.06	1.81	3.53
	Ss	0.70	0.51	0.38
Matematik Öğretmeni	X	2.10	2.00	3.70
	Ss	0.92	1.01	0.34
Türkçe/Ed. Öğrt.	X	2.20	1.98	3.46
	Ss	0.85	0.97	0.57
Güzel Sanatlar Öğrt.	X	1.62	1.20	2.83
	Ss	0.00	0.00	1.02
Bilgisayar Öğrt.	X	-	-	-
	Ss	-	-	-
Eğitim Yön. ve Den.	X	2.24	1.88	3.50
	Ss	0.95	1.02	0.72
Diğer	X	2.36	1.91	3.57
	Ss	0.99	1.17	0.66

Tablo 65'e göre ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyeleri alt boyutlarında ortalamaları birbirinden farklıdır. "Duygusal Tükenme" alt boyutunda en fazla ortalamaya sahip olan puandan düşüğe doğru diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) (X=2.36), sınıf öğretmeni (X=2.33), eğitim yönetimi ve denetimi (X=2.24), Türkçe/edebiyat öğretmeni (X=2.20), matematik öğretmeni (X=2.10), sosyal bilgiler öğretmeni (X=2.06), fen bilgisi

öğretmeni ($X=1.75$), güzel sanatlar ($X=1.62$) olduğu; “Duyarsızlaşma” alt boyutunda en fazla ortalamaya sahip olan puandan düşüğe doğru matematik öğretmeni ($X=2.10$), Türkçe/edebiyat öğretmeni ($X=1.98$), sınıf öğretmeni ($X=1.93$), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) ($X=1.91$), eğitim yönetimi ve denetimi ($X=1.88$), sosyal bilgiler öğretmeni ($X=1.81$), fen bilgisi öğretmeni ($X=1.73$), güzel sanatlar ($X=1.20$) olduğu; “Kişisel Başarısızlık” alt boyutunda en fazla ortalamaya sahip olan puandan düşüğe doğru matematik öğretmeni ($X=3.70$), diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) ($X=3.57$), sosyal bilgiler öğretmeni ($X=3.53$), sınıf öğretmeni ($X=3.51$), eğitim yönetimi ve denetimi ($X=3.50$), fen bilgisi öğretmeni ($X=3.48$), Türkçe/edebiyat öğretmeni ($X=3.46$), güzel sanatlar ($X=2.83$) olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 66’da yer almaktadır.

Tablo 66. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Branşlarına Göre ANOVA Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P (Sig.-tailed)
Duygusal Tükenme	Gruplararası	2.707	7	0.387	0.481	.847
	Gruplariçi	134.261	167	0.804		
	Genel	136.967	174	0.201		
Duyarsızlık	Gruplararası	1.405	7	0.865	0.232	.977
	Gruplariçi	144.424	167	0.176		
	Genel	145.829	174			
Kişisel Başarısızlık	Gruplararası	1.230	7	0.387	0.459	.863
	Gruplariçi	63.996	167	0.804		
	Genel	65.227	174			
						p>.05

Tablo 66’ya göre ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik alt boyutlarında tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Duygusal Tükenme (sig.-tailed .847), Duyarsızlaşma (sig.-tailed .977), Kişisel Başarısızlık (sig.-tailed .863) boyutlarıyla ilgili olarak branşlarına göre .05 düzeyinde anlamlılık göstermemektedir ($p>.05$).

Yani ilköğretim müfettişlerinin branşlarına göre tükenmişlik seviyeleri puanları “Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık” alt boyutlarıyla ilgili olarak değişmemektedir.

4.6.6. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

İlköğretim müfettişlerinin öğrenim durumlarına göre yapılan karşılaştırmalar sonucunda, tükenmişlik seviyeleriyle ilgili görüşlerinin alt boyutlara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin aritmetik ortalamaları ve bu ortalamalar arasında farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 67. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Aritmetik Ortalamaları

Öğrenim Durumu		Tükenmişlik Alt Boyutları		
		Duygusal Tükenme	Duyarsızlaşma	Kişisel Başarısızlık
Ön Lisans	X	3.41	3.20	3.65
	Ss	1.08	1.29	0.82
Lisans Tamamlama	X	2.29	2.12	3.54
	Ss	0.88	0.95	0.53
Lisans	X	2.10	1.69	3.46
	Ss	0.79	0.72	0.64
Yüksek Lisans	X	2.06	1.55	3.58
	Ss	1.01	0.87	0.67
Doktora	X	-	-	-
	Ss	-	-	-
Diğer	X	1.77	1.44	3.57
	Ss	0.32	0.45	0.29

Tablo 67’ye göre ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyelerine ilişkin alt boyutlarda ortalamaları birbirinden farklıdır. “Duygusal Tükenme” alt boyutunda en fazla ortalama sahip olan puandan düşüğe doğru ön lisans ($X=3.41$), lisans tamamlama ($X=2.29$), lisans ($X=2.10$), yüksek lisans ($X=2.06$), diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) ($X=1.77$) olduğu; “Duyarsızlaşma” alt boyutunda en fazla ortalama sahip olan puandan düşüğe doğru ön lisans ($X=3.20$),

lisans tamamlama ($X=2.12$), lisans ($X=1.69$), yüksek lisans ($X=1.55$), diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) ($X=1.44$) olduğu; “Kişisel Başarısızlık” alt boyutunda en fazla ortalamaya sahip olan puandan düşüğe doğru ön lisans ($X=3.65$), yüksek lisans ($X=3.58$), diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) ($X=3.57$), lisans tamamlama ($X=3.54$), lisans ($X=3.46$) olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki Tablo 68’de yer almaktadır.

Tablo 68. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre ANOVA Sonuçları

Tükenmişlik Alt Boyutları	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P (Sig.-tailed)
Duygusal Tükenme	Gruplararası	14.783	4	3.696	5.142	.001*
	Gruplariçi	122.184	170	0.719		
	Genel	136.967	174			
Duyarsızlık	Gruplararası	24.339	4	6.085	8.514	.000*
	Gruplariçi	121.491	170	0.715		
	Genel	145.829	174			
Kişisel Başarısızlık	Gruplararası	0.528	4	0.132	0.347	.846
	Gruplariçi	64.699	170	0.381		
	Genel	65.227	174			
						*p<.05

Tablo 68’e göre ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyelerinin öğrenim durumlarına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonucuna göre “Kişisel Başarısızlık (sig.-tailed .863)” alt boyutunda puanlar .05 düzeyinde anlamlılık göstermez iken ($p>.05$), “Duygusal Tükenme (sig.-tailed .001) ve Duyarsızlaşma (sig.-tailed .000)” alt boyutları puanlarında .05 düzeyinde anlamlılık vardır (* $p<.05$). Yani ilköğretim müfettişlerinin öğrenim durumlarına göre tükenmişlik alt boyutu puanları “Kişisel Başarısızlık” boyutunda değişmez iken, “Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma” alt boyutlarında değişmektedir. Farkın nereden kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan Tukey HSD sonuçları aşağıdaki Tablo 69’da verilmiştir.

Tablo 69. İlköğretim Müfettişlerinin Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Öğrenim Durumlarına Göre Puanların Tukey HSD Testi Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	(I) ÖĞRENİM	(J) ÖĞRENİM	Ortalama Farkı(I-J)	Std. Hata	P (Sig-tailed)
Duygusal Tükenme	Ön Lisans	Lisans Tamamlama	1.12218	0.30338	.003*
		Lisans	1.27016	0.29595	.000*
		Yüksek Lisans	1.34722	0.39965	.008*
		Diğer	1.64167	0.47287	.006*
Duyarsızlaşma	Ön Lisans	Lisans Tamamlama	1.07458	0.30252	.004*
		Lisans	1.50753	0.29511	.000*
		Yük Lisans	1.64444	0.39851	.001*
		Diğer	1.76000	0.47153	.002*
	Lisans	Lisans Tamamlama	-0.43295	0.14070	.020*

(*) .05 düzeyinde fark gösteren grupları belirlemektedir.

İlköğretim müfettişleri tükenmişlik seviyelerine göre “Duygusal Tükenme” boyutundaki farklılığın ön lisans ($X=3.41$) öğrenim durumuna sahip olanlarla, lisans tamamlama ($X=2.29$), lisans ($X=2.10$), yüksek lisans ($X=2.06$), diğer ($X=1.77$) öğrenime sahip olanlarla olduğu ve ön lisans eğitime sahip olanların lisans tamamlama, lisans, yüksek lisans ve diğer öğrenime sahip olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı, “Duyarsızlaşma” boyutunda farklılığın ön lisans ($X=3.20$) öğrenim durumuna sahip olanlarla, lisans tamamlama ($X=2.12$), lisans ($X=1.69$), yüksek lisans ($X=1.55$), diğer ($X=1.44$) öğrenime sahip olanlarla olduğu ve ön lisans eğitime sahip olanların lisans tamamlama, lisans, yüksek lisans ve diğer öğrenime sahip olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı, yine aynı boyutta farklılığın lisans ($X=1.69$) öğrenim durumuna sahip olanlarla, lisans tamamlama ($X=2.12$), öğrenimine sahip olanlar arasında olduğu ve lisans öğrenimine sahip olanların lisans tamamlama öğrenime sahip olanlara göre daha az tükenmişlik yaşadığı ortaya çıkmaktadır.

4.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Altıncı alt problem olan, “ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik alt boyutları olan duygusal tükenme, duyarsızlaşma, kişisel başarısızlık arasındaki ilişkiyi” belirlemek amacıyla yapılan basit korelasyon analizi “Pearson Korelasyon Katsayısı” ile belirlenmiştir.

4.7.1. İlköğretim Müfettişlerinin “Mesleki Görev Boyutları“ ile “Tükenmişlik Alt Boyutlarına” İlişkin Korelasyon Analizine Ait Bulgular

Tablo 70. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görev Boyutları ve Tükenmişlik Alt Seviyeleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

		Rehb. Görevi	Tef. Görevi	İnc. Görevi	Sor. Görevi	Araşt. Görevi	Duyg. Tük.	Duysz.	Kiş. Başz.
Rehb.	Pears. Cor.	1							
	Sig.(2-tailed)	.000							
Tef.	Pears. Cor.	.987*	1						
	Sig.(2-tailed)	.000	.000						
İnc.	Pears. Cor.	.978*	.980*	1					
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000					
Sor.	Pears. Cor.	.881*	.927*	.894*	1				
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000				
Araşt.	Pears. Cor.	.944*	.943*	.964*	.857*	1			
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000			
Duyg. Tük.	Pears. Cor.	-.774*	-.725*	-.752*	-.535*	-.838*	1		
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000		
Duysz.	Pears. Cor.	-.656*	-.608*	-.634*	-.415*	-.735*	-.972*	1	
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	
Kiş. Başz.	Pears. Cor.	-.913*	-.905*	-.936*	-.826*	-.974*	-.860*	-.767*	1
	Sig.(2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
N		175							

(*) .05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir Sig (2-tailed).

Tablo 70’e göre ilköğretim müfettişlerinin “Mesleki Görev Boyutları” ile “Tükenmişlik Alt Seviyeleri” arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < .05$). Buna göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevi ile “Tükenmişlik” seviyelerinden” duygusal tükenme (-.774) arasında negatif kuvvetli, duyarsızlaşma arasında (-.656) negatif orta, kişisel başarısızlık arasında (-.913) negatif çok kuvvetli korelasyon vardır. “Teftiş ve Değerlendirme” görevi ile “Tükenmişlik” seviyelerinden” duygusal

tükenme (-.725) arasında negatif kuvvetli, duyarsızlaşma arasında (-.608) negatif orta, kişisel başarısızlık arasında (-.905) negatif çok kuvvetli korelasyon vardır. “İnceleme” görevi ile “Tükenmişlik” seviyelerinden” duygusal tükenme (-.752) arasında negatif kuvvetli, duyarsızlaşma arasında (-.634) negatif orta, kişisel başarısızlık arasında (-.936) negatif çok kuvvetli korelasyon vardır. “Soruşturma” görevi ile “Tükenmişlik” seviyelerinden” duygusal tükenme (-.535) arasında negatif orta, duyarsızlaşma arasında (-.415) negatif zayıf, kişisel başarısızlık arasında (-.826) negatif kuvvetli korelasyon vardır. “Araştırma” görevi ile “Tükenmişlik” seviyelerinden” duygusal tükenme (-.838) arasında negatif kuvvetli, duyarsızlaşma arasında (-.735) negatif kuvvetli, kişisel başarısızlık arasında (-.974) negatif çok kuvvetli korelasyon vardır.

Tablo 71. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevleri İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki Genel İlişkiye Yönelik Korelasyon Analizi Sonuçları

		Mesleki Görev	Tükenmişlik Düzeyi
Mesleki Görev	Pearson Correlation	1	-.831*
	Sig. (2-tailed)		.000
	N	175	175
Tükenmişlik Düzeyi	Pearson Correlation	-.831*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	N	175	175

(*) .05 düzeyinde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir Sig (2-tailed).

Tablo 71’den de anlaşılabacağı üzere tüm boyutlarda genel bir değerlendirme yapıldığında ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında (-.831) negatif kuvvetli bir korelasyon olduğu görülmektedir. Yani ilköğretim müfettişleri mesleki görevlerini yerine getirdikçe tükenmişlik düzeyleri azalmaktadır.

4.7.2. İlköğretim Müfettişlerinin “Mesleki Görev Boyutları“ ile “Tükenmişlik Alt Boyutlarına” İlişkin Regresyon Analizine Ait Bulgular

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görev boyutlarının duygusal tükenme alt boyutuna etki düzeyini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 72’de verilmiştir.

Tablo 72. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görev Boyutları İle Duygusal Tükenme Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Olmayan Katsayı		Standart Katsayı	t	P
	B	Standart Hata	Beta (β)		
Sabit	-.476	.427		-1.114	.267
Rehberlik	1.761	.390	.968	4.515	.000
Tef. ve Değ.	-.169	.509	-.092	-.332	.740
İnceleme	-1.529	.285	-.971	-5.365	.000
Soruşturma	-1.543	.210	-.663	-7.346	.000
Araştırma	2.148	.149	1.515	14.397	.000
R: .931 R ² : .867					p<.05

Tablo 72’ye göre ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenmişliklerine etkide bulunan rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma ile ilgili mesleki görev faktörleri arasında yüksek düzeyde çok kuvvetli anlamlı bir ilişki vardır (R:.931, R² .867, p: .000). Ayrıca belirlilik (determinasyon) katsayısına göre (R²=.867) duygusal tükenmenin % 86.7’si ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Eldeki bilgiler ışığında her iki değişkende gözlenen toplam değişkenlikteki açıklanamayan % 13.3’lük kısmın ise başka değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Standart regresyon katsayısına (β) göre değişkenlerin duygusal tükenme üzerindeki önem sırası; araştırma, rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme, soruşturma, teftiş ve değerlendirmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-test sonuçları incelendiğinde ise araştırma, rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme, soruşturma faktörlerinin duygusal tükenme üzerinde önemli açıklayıcı olduğu görülmektedir. Ancak teftiş ve değerlendirme faktörü anlamlı bir etkiye sahip değildir.

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görev boyutlarının duyarsızlaşma alt boyutuna etki düzeyini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 73'te verilmiştir.

Tablo 73. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görev Boyutları İle Duyarsızlaşma Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Olmayan Katsayı		Standart Katsayı	t	P
	B	Standart Hata	Beta (β)		
Sabit	.620	.551		1.126	.262
Rehberlik	1.226	.503	.716	2.437	.016
Tef. ve Değ.	.388	.656	.224	.592	.554
İnceleme	-1.734	.367	-1.169	-4.718	.000
Soruşturma	-1.756	.271	-.801	-6.488	.000
Araştırma	2.218	.192	1.661	11.534	.000
R: .867 R ² : .752					p<.05

Buna göre ilköğretim müfettişlerinin duyarsızlaşmalarına etkide bulunan rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma ile ilgili mesleki görev faktörleri arasında yüksek düzeyde kuvvetli ve anlamlı bir ilişki vardır (R: .867, R² .752, p: .000). Ayrıca belirlilik (determinasyon) katsayısına göre (R²=.752) duyarsızlaşmanın % 75.2'si ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Eldeki bilgiler ışığında her iki değişkende gözlenen toplam değişkenlikteki açıklanamayan % 24.8'lik kısmın başka değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Standart regresyon katsayısına (β) göre değişkenlerin duygusal tükenme üzerindeki önem sırası; araştırma, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, soruşturma, incelemedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-test sonuçları incelendiğinde ise araştırma, inceleme, soruşturma faktörlerinin duygusal tükenme üzerinde önemli açıklayıcı olduğu görülmektedir. Ancak teftiş ve değerlendirme, rehberlik ve iş başında yetiştirme faktörlerinin anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Tablo 74. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görev Boyutları İle Kişisel Başarısızlık Alt Boyutuna İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Olmayan Katsayı		Standart Katsayı	t	P
	B	Standart Hata	Beta(β)		
Sabit	-2.284	.218		-10.478	.000
Rehberlik	.472	.199	.298	2.369	.019
Tef. ve Değ.	-1.046	.259	-.655	-4.033	.000
İnceleme	.283	.145	.207	1.949	.053
Soruşturma	.255	.107	.126	2.377	.019
Araştırma	1.236	.076	1.003	16.241	.000
R : .977					p<.05
R²: .954					

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görev boyutlarının kişisel başarısızlık alt boyutuna etki düzeyini belirlemek için yapılan regresyon analizi sonuçları Tablo 74’te verilmiştir. Buna göre ilköğretim müfettişlerinin kişisel başarısızlıklarına etkide bulunan rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma ile ilgili mesleki görev faktörleri arasında yüksek düzeyde çok kuvvetli ve anlamlı bir ilişki vardır (R:.977, R² .954, p: .000). Ayrıca belirlilik (determinasyon) katsayısına göre (R²=.954) kişisel başarısızlığın % 95.4’ü ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Eldeki bilgiler ışığında her iki değişkende gözlenen toplam değişkenlikteki açıklanamayan % 4.6’lık kısmın başka değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Standart regresyon katsayısına (β) göre değişkenlerin duygusal tükenme üzerindeki önem sırası; araştırma, rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme, soruşturma, teftiş ve değerlendirmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-test sonuçları incelendiğinde ise teftiş ve değerlendirme, araştırma faktörlerinin duygusal tükenme üzerinde önemli açıklayıcı olduğu görülmektedir. Ancak rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme, soruşturma faktörleri ise anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Tablo 75. İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevleri İle Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	Standart Olmayan Katsayı		Standart Katsayı	t	P
	B	Standart Hata	Beta (β)		
Sabit	-4.160	.300		-13.868	.000
Mesleki Görev	1.328	.068	.831	19.622	.000
R: .831 R ² : .690					p<.05

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerinin tükenmişlik düzeylerine etki düzeyini belirlemek için yapılan genel regresyon analizi sonuçları Tablo 75’te verilmiştir. Buna göre ilköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerine etkide bulunan mesleki görev faktörü arasında yüksek düzeyde pozitif kuvvetli ve anlamlı bir ilişki vardır (R: .831, R² .690, p: .000). Ayrıca belirlilik (determinasyon) katsayısına göre (R²= .690) tükenmişliğin % 69’u ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Eldeki bilgiler ışığında her iki değişkende gözlenen toplam değişkenlikteki açıklanamayan % 31’lik kısmın başka değişkenlerden kaynaklandığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına dayalı olarak önce kişisel bulgulara ilişkin daha sonra da alt problemlere ilişkin sonuçlar ve tartışmaya yer verilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları yurt dışında ve Türkiye’de yapılan araştırma sonuçları ile de karşılaştırılarak tartışılmış ve yorumlanmıştır.

5.1. Kişisel Özelliklere İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim müfettişlerinin % 95.43’ü erkek, % 4.57’si kadındır. Öğretmenlerin ise % 55.7’si erkek, % 44.3’ü ise kadındır. Bu bulgu Cengiz’in (1992), Memişoğlu’nun (2001) araştırma sonuçlarını da desteklemektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun erkek olmasına rağmen kadın öğretmen sayısının daha az olması ise Memişoğlu’nun (2001) sonuçlarıyla paralel değildir.

İlköğretim müfettişlerinin % 1.7’si 31-35 yaş arası, %17.1’i 36-40 yaş arası, %14.9’u 41-45 yaş arası, %31.4’ü 46-50 yaş arası, %14.9’u 51-55 yaş arası, %10.9’u 56-60 yaş arası, % 9.1’i 61 yaş ve üstüdür. 20-25 yaş ve 26-30 yaşları arasında ilköğretim müfettişi yoktur. Öğretmenlerin yaş grupları içinde oranları % 7.8’si 20-25 yaş arası, %19.9’u 26-30 yaş arası, %117.3’ü 31-35 yaş arası, % 16.6’sı 36-40 yaş arası, % 11’i 41-45 yaş arası, % 19.3’ü 46-50 yaş arası, % 7.7’si 51-55 yaş arası, % 0.5’i 56-60 yaş arası şeklinde olup 61 yaş ve üstü öğretmen yoktur. Sonuçlardan 20-25 yaş ve 26-30 yaş grupları arasında ilköğretim müfettişinin olmayışı ilköğretim müfettişi olabilmek için belirli bir süre öğretmen olarak görev yapmış olma şartı aranmasından kaynaklanabileceği ayrıca 46-50 yaş arasında müfettişlerin çoğunlukta olması ilköğretim müfettişi alımının her yıl düzenli olarak yapılmamasından olabilir. Öğretmenlerin daha çok 26-40 yaş arasında yığılmaları ise bu mesleğe her yıl öğretmen alınmasıyla açıklanabilir. 61 yaş ve üstü öğretmen sayısının tabloda yer almaması ise öğretmenlerin çalışma şartları ve ücret nedeniyle erken emekli olmak istemeleri ile açıklanabilir.

İlköğretim müfettişlerinin % 92'si evli, % 8'i bekaardır. Öğretmenlerin % 81.5'i evli, %18.5'i ise bekaardır. Gerek ilköğretim müfettişleri gerekse öğretmenlerin büyük çoğunluğu evlidir.

İlköğretim müfettişlerinin % 0.6'sı 1-5 yıl arası kıdeme, %1.1'i 6-10 yıl arası kıdeme, % 5.7'si 11-15 yıl arası kıdeme, % 17.1'i 16-20 yıl arası kıdeme, % 17.7'si 21-25 yıl arası kıdeme, % 28'i 26-30 yıl arası kıdeme, % 29.7'si 31 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin % 22.1'i 1-5 yıl arası kıdeme, % 21.2'si 6-10 yıl kıdeme, %13.2'si 11-15 yıl arası kıdeme, % 13'ü 16-20 yıl arası kıdeme, % 11.3'ü 21-25 yıl arası kıdeme, % 16.1'i 26-30 yıl arası kıdeme, % 3.2'si ise 31 yıl ve üstü kıdeme sahiptir. Sonuçlar ilköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğunun 31 yıl ve üstü kıdeme sahip olmasında bu meslek mensuplarının orta yaş üstünde oldukları dolayısıyla kıdemlerinin yaşlarıyla doğru orantılı olmasıyla açıklanabilir. Bu sonuçlar Memişoğlu'nun (2001) bulgularıyla da paraleldir. Öğretmenlerin daha çok 1-10 yıl arasındaki kıdemde yığılma göstermeleri, 31 yıl ve üstü kıdeme sahip az öğretmen olması durumları ise öğretmenlerin erken emekli olmaları dolayısıyla yerlerine yeni öğretmen alınması ile açıklanabilir.

İlköğretim müfettişlerinin %36.6'sı sınıf öğretmeni, %1.7'si fen bilimleri öğretmeni, % 7.4'ü sosyal bilgiler öğretmeni, % 3.4'ü matematik öğretmeni, % 6.9'u Türkçe/edebiyat öğretmeni, % 1.1'i güzel sanatlar öğretmeni, % 36'sı eğitim yöneticiliği ve deneticiliği bölümü mezunu, % 6.9'u diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) bilgi teknolojisi branşından olan ilköğretim müfettişi ise yoktur. Öğretmenlerin branş dağılımları % 52.2'si sınıf öğretmeni, % 6.4'ü fen bilimleri öğretmeni, % 7.2'si sosyal bilgiler öğretmeni, % 5.7'sinin matematik öğretmeni, % 7.3'ü Türkçe/edebiyat öğretmeni, % 7.9'u güzel sanatlar öğretmeni, % 1'i bilgi teknolojileri öğretmeni, % 0.02'si eğitim yöneticiliği ve deneticiliği bölümü, % 12.1'i ise diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) branşlardandır. İlköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğunun sınıf öğretmeni ve eğitim yönetimi ve denetimi branşından olması Memişoğlu'nun (2001) araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır. İlköğretim müfettişlerinin çoğunluğunun bu branşlardan olması daha çok müfettiş olabilmek için belirli dönemlerde branş kısıtlamasına gidilmesinden kaynaklanabilir. Bilgi teknolojileri branşından ilköğretim müfettişi olmaması ve öğretmenlerin ise az olmasında bu

branşın üniversitelerde yeni açılmasıyla ilgili olabilir. Yine bu branştan ilköğretim müfettişi hiç olmaması mesleki görevlerini yerine getirmelerine de etki etmektedir. Bu durum Akbaba Altun'un (2005) ilköğretim müfettişlerinin öğrencilerin çalışma dosyalarını bilgisayar ortamında değerlendirmeleri için e-portfolyo (elektronik ortamda tutulan gelişim dosyası) veya e-gelişim dosyasından ve bu konudaki MEB'in 2002/13 nolu genelgeden haberdar olmadıkları şeklindeki araştırma sonucunu da destekler niteliktedir. Öğretmen branşının sınıf öğretmeninde yığılma göstermesi özellikle ilkokulların ilköğretim okullarına dönüştürülmesi dolayısıyla bu okullarda birinci kademe olarak nitelendirilen 1. ve 5. sınıflar arasındaki öğrenci mevcudunun fazla olması ile ilgilidir. Bu sonuçlar da Memişoğlu'nun (2001) araştırma sonuçları ile de paraleldir. Yine eğitim yönetimi ve denetimi branşından öğretmen sayısının az olması ise bu branştan olan çoğu öğretmenin ilköğretim müfettişliğine geçmiş olmasından kaynaklanabilir. Çünkü eğitim yöneticiliği ve deneticiliği bölümü ilköğretim müfettişliğine kaynaklık eden ana branştır.

İlköğretim müfettişliğine esas olan öğrenim durumlarına bakıldığında % 5.1'i ön lisans, % 33.7'si lisans tamamlama, % 53.1'i lisans, % 5.1'i yüksek lisans, % 2.9'u diğer mezunlar (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) şeklinde olup doktora mezunu ilköğretim müfettişi araştırma örnekleminde görülmemektedir. Öğretmenlerin % 24.3'ü ön lisans, % 6.8'i lisans tamamlama, % 58.5'i lisans, % 4.1'i yüksek lisans, % 0.04'ü doktora, % 6.0'ı ise diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) öğrenim durumuna sahiptir. İlköğretim müfettişlerinin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olması mesleğe alınan müfettişlerde bu durumun şart olarak konulmasından kaynaklanmaktadır. Çünkü ilköğretim müfettişliği içinde lisans mezunu olmayan müfettişler de mevcuttur. Bu bulgu Memişoğlu'nun (2001) ve Cengiz'in (1992) bulgularıyla paralel olup Karagözoğlu'nun (1977) araştırma sonuçlarındaki öneriye de uygundur. Yine lisans tamamlama yapanların sayısının fazla olması özellikle eğitim yüksekokullarının fakülteye dönüştürülmesiyle ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun lisans mezunu olması, dolayısıyla müfettişlerin öğrenim durumlarının en az öğretmenlerin öğrenim durumlarına denk yapılmak istenmesiyle açıklanabilir. Yine doktora yapan ilköğretim müfettişin örnekleme olmaması ve yüksek lisans yapan müfettişlerin az olması Cengiz'in (1992)

sonuçlarıyla da paralel olup bu konudaki sıkıntı daha çok Milli Eğitim Bakanlığı'na gerekli yasal düzenleme yapılmaması ya da yapılan düzenlemelerin yeterince işletilmemesinden kaynaklandığı söylenebilir. Dinçer (1986) yaptığı araştırma sonuçlarında da aynı sonuca ulaştığı ve ilköğretim müfettişlerinin yüksek lisans ve doktora yapmasının istenilen bir durum olduğu söylenebilir. Ayrıca Harman'ın (1998) araştırma sonuçlarına göre de ilköğretim müfettişlerinde branş çeşitliliğinin olması ve özellikle aynı branştan öğretmenleri aynı branş müfettişince rehberlik ve teftiş yapılması da istenilen bir durumdur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olması Memişoğlu'nun (2001) araştırma sonuçları ile benzerlik göstermekte olup özellikle öğretmen alımlarında istenilen şartlardan olması ile ilgilidir. Ancak öğretmenlerin yüksek lisans ve özellikle doktora eğitimine az sahip olması bu konuda özellikle Milli Eğitim Bakanlığı'na yeterli destek ve özendirici yapılmamasından ve e-özür grubunun işletilmemesinden kaynaklandığı ileri sürülebilir.

5.2. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu başlık altında mesleki görevlerin yerine getirilme durumuna ilişkin 45 maddeye yönelik ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşlerine ait sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

5.2.1. “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin, “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevlerine ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

“Eğitim ve Öğretime Yönelik Öğretim Yılı Başında, Ortasında ve Sonunda Öğretmenlerle Mesleki Toplantılar Düzenleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

İlköğretim müfettişlerinin öğretim yılı başı toplantıları, öğretmenlere yeni gelişmelere yönelik bilgilendirme yapma, öğretmenlerin sorunlarını dinleme,

tavsiyelerde bulunma amacına yönelik iken, öğretim yılı ortasındaki toplantı daha çok uygulamalardaki mevcut sorunların giderilmesi, öğretim yılı sonu toplantısı ise yıl içersindeki öğretimin ve uygulamaların değerlendirilmesi tedbirler alınması amacını taşıdığı ancak bu tür toplantılarda ilköğretim müfettişlerinin kendi belirledikleri gündemden ziyade öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu ve öğretmenlerin de katılımının sağlanacağı şekilde gündem oluşturularak gerçekçi ve uygulanabilir kararlar alınmasına yönelik yapıldığında daha etkili olabilecektir. Bu sonuç Kapusuzoğlu'nun (1988) bulgularıyla da benzerlik göstermektedir.

“Rehberlik İle İlgili Önerilerin Uygulanma Durumunu İzleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Algı farklılığı ilköğretim müfettişlerinin eğitim kurumlarına rehberlik amacıyla gittiklerinde kurumda aksayan yönleri “rehberlik tebliği”ne yazmaları ve daha sonraki teftiş ve rehberlik faaliyetlerinde rehberlik tebliğine yazılanların sadece kağıt üzerinde yapılıp yapılmadığını kontrol etmelerinden kaynaklanmış olabilir. Bu durum Öz'ün (1977) ilköğretim müfettişleri rehberlik uygulamalarında mevzuat hükümlerine gereği gibi uymadıkları sonucunu, Başaran'ın (1986) ilköğretim müfettişlerinin çalışma bölgelerinin geniş olduğundan yeterince rehberlik yapamadıkları görüşünü, Dünder'ın (2005) öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinden önerilerinin nasıl başarıya ulaştıracağını göstermeleri bakımından daha gelişimci yaklaşım istedikleri sonuçlarıyla da tutarlıdır.

“Rehberlikten Sonra Okulda Öğretmenlerle Değerlendirme Toplantısı Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

Yapılan değerlendirme toplantılarıyla ilgili olarak öğretmen ve müfettişler arasında görüş farklılıklarının olmasında Başaran'ın (1986) ilköğretim müfettişlerinin mesleki toplantıları kalabalık öğretmen grupları ile yaptığı dolayısıyla bu toplantılarda yeterli düzeyde bilgi alışverişinin sağlanamadığı ve iletişim eksikliği nedeniyle yapılan toplantıların amacına ulaşmadığı şeklindeki araştırma sonucuyla ve Kapusuzoğlu'nun (1988) ilköğretim müfettişlerinin mesleki toplantı düzenleme konusunda yetersiz olduğu sonucu ile paraleldir.

Okullarda rehberlik faaliyetleri genellikle sınıflara girilmek suretiyle birebir yapılmaktadır. Ancak ilköğretim müfettişlerinin çoğunluğu sınıf öğretmeni branşından olduğundan özellikle sınıf öğretmeni dışındaki branşlarda çalışan öğretmenlerin problemlerine zaman zaman çözüm bulamamaları nedeniyle rehberlik faaliyetlerinin amacına ulaşmadığı söylenebilir.

“Öğretmenlik Mesleğindeki Yeni Gelişmelere Yönelik Bilgilendirme Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bu bulgu Levine’nin (1987) müfettişlerin öğretmenin gelişmesine yardımcı olduğu sonucunu desteklerken aynı araştırmacının müfettiş ve öğretmenlerin öğretimsel değişme ve gelişmeleri birlikte takip ettikleri sonucunu desteklememektedir.

Karagözoğlu’nun (1977) bu konuda ilköğretim müfettişlerine mesleki bilgilerinin yenilenmesi için yayınlarla takviyede bulunulması, Dinçer’in (1986) ilköğretim müfettişlerinin niteliklerinin artırılması için hizmet içi eğitim almalarının sağlanması, Uludüz’ün (1996) öğretim yöntem ve tekniklerini öğretmenlere yeterince tanıtamadıkları bulgularıyla tutarlı olarak değerlendirilebilir. Bu duruma Tükel (1997) bu konuda ilköğretim müfettişlerinin çalışma şartları, gelişme ve yükselme imkanları, ücret ve yan ödemeler, örgütsel ortam ve sosyal konum, yönetim ve değerlendirme etkenleri, kişiler arası ilişkiler etkenlerinde yeterince doyum sağlamadıkları şeklinde açıklık getirmektedir. Brimblecombe, Shaww ve Ormstan’nın (1996) yaptığı araştırma sonuçlarından da yeniliğin sadece deneticilerden değil okullarda görevli öğretmenlerin de mesleki uygulamalarda değişiklik yapılmasını kabul etmesiyle uygulanabileceği sonuçları ile tutarlıdır. Karagözoğlu (1977) ve Seçkin’in (1978) yıllarında yaptığı araştırmalarda bu konuda müfettişlerin gelişmelere yönelik seminer, hizmet içi eğitim ve lisansüstü eğitim yoluyla geliştirilmesi gerektiğinin vurgulandığı ortaya çıkmaktadır.

Kapusuzoğlu’nun (1988) ilköğretim müfettişlerinin rollerine ilişkin on yıllık süre içersinde değişme olmadığı sonucu bu mesleğin durağanlığının gelişmelerin küresel boyutta takip edilebilmesi ile giderileceğini ortaya koymaktadır. İlköğretim müfettişlerinin teknolojiyi kullanma becerisine sahip olmaları ve yabancı dil bilmeleri ile mümkün olabilecektir. Bu sayede ilköğretim müfettişleri eğitim

alanındaki gelişmeleri (öğretim yöntemleri, yaklaşımlar, kuramlar) takip edip öğretmenlere aktarabileceklerdir.

“Aday Öğretmenlerin Yetiştirilmesine Rehberlik Etme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bulgular Büyükaslan’ın (1998) aday öğretmenlerin iş başında yetiştirilmelerine yeterince yardımcı olmadıkları şeklindeki sonucu ile paraleldir.

Eğitim sistemine yeni giren aday öğretmenler diğer öğretmenlere göre daha fazla rehberliğe ihtiyaç duymaktadır. Aday öğretmenlerin yetiştirilmesi temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim şeklinde üç aşamada yapılmaktadır. Temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim yüz yüze eğitim şeklinde, uygulamalı eğitim ise tecrübeli öğretmen yada yönetici gözetiminde yapılmaktadır. Ancak bu eğitimler verilirken aday öğretmenlerin beklentilerine cevap verecek şekilde düzenlenmeli ve bu süreç içerisinde ilköğretim müfettişlerinden daha iyi bir rehberlik yapılması beklentisi ile açıklanabilir.

“Öğretmenlerin İş Başında Yetiştirilmesine Rehberlik Etme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bu bulgu Başaran’ın (1986) yönetici ve öğretmenlere yapılan mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme konusunda, grupta bulunan ilköğretim müfettişleri arasında görüş birliğinin olmadığından faydalı olamayacağı sonucunu ve Kapusuzoğlu’nun (1988) ilköğretim müfettişlerinin eğitim ortamı oluşturma, örnek ders verme, konusunda yetersiz oldukları sonucunu desteklemektedir.

Öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi için örnek ders anlatma, sınıf yönetimi, planlama gibi karşılaştığı sorunlarla ilgili teknik olarak öğretmenlerin en yakın yardımcısı ilköğretim müfettişleridir. Çünkü ilköğretim müfettişleri görevleri gereği sürekli okulları dolaşmakta ve öğretmene görev yerinde iş başında yetiştirmelerine yardımcı olmaktadır. Özellikle birleştirilmiş sınıf okutan müdür yetkili öğretmenler bu şekilde yardıma daha çok ihtiyaç duyabilirler. Ancak müfettişlerin öğretmenlere yardım ederken grup içinde görüş birliğinin olmaması zaman zaman fayda yerine zarar getirebilmektedir. Bu durum Karagözoğlu (1977) ve Başaran’ın (1986) grup çalışmalarının ilköğretim müfettişlerinin görevlerini kısıtladığı şeklindeki sonuçlarını destekler nitelikte olduğunu göstermektedir.

“Rehberlik Faaliyetlerinde Kararlara Katılımı Sağlama” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bulgular Büyükaslan’ın (1998) deneticilerin öğretmenleri denetim sürecine yeterince katmadıkları sonucunu desteklemektedir. Burada Dündar’ın da (2005) belirttiği gibi zaman zaman ilköğretim müfettişlerinin yargılarının doğruluğuna duyulan güvensizliğin ön plana çıktığı söylenebilir. Bu durumda öğretmenler rehberlik faaliyetlerine katılmada yeterince güdülenmediğinden isteksiz davranabilirler. Freidman’ın da belirttiği üzere çalışanların kararlara gerçekten katılımını sağlamak daha sağlıklı karar alınmasını sağlayacaktır (Freidman, 1991:330).

“Öğretim Araç ve Gereçlerin Kullanımında Öğretmenlere Rehberlik Etme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Uludüz’ün (1996) öğretim araç ve gereçlerin etkin kullanılmasında müfettişler her zaman yanıtını verirken öğretmenler aynı görüşü paylaşmadıkları ve Cerit’in (1996) ilköğretim müfettişlerinin öğretim araçlarının kullanılmasında öğretmenlere orta ile hiç arasında yardımcı olmaktadır sonuçlarıyla tutarlıdır. Özellikle bilgisayar, tepegöz, DVD, VCD, internet gibi teknolojilerin okullarda yaygınlaştığından, bu tür araçların eğitimde etkin ve verimli kullanılmasını gerektirdiğinden öğretmenlerin bu alanda rehberliğe daha çok ihtiyaç duydukları söylenebilir. Özellikle göreve yeni başlayan öğretmenler eğitim fakültelerinde bu tür araç gereç kullanma konusunda belirli bir eğitim alsalar da kıdemli öğretmenlerin daha fazla yardıma ihtiyaç duyabilecekleri ve bu açıklarını da hizmet içi eğitim ile ya da ilköğretim müfettişlerince yapılacak etkili rehberlik ile karşılanabileceği söylenebilir.

“Öğretmenlere Mesleki Sorunlarını Çözmede Yardımcı Olma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bu bulgu, Kapusuzoğlu (1988), öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki problemlerine çözüm bulmada yetersiz kaldıkları sonucuyla tutarlıdır. Bu durumun nedeni Harman’ın (1998) araştırma sonuçlarında da vurguladığı gibi ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerle mesleki yardım bakımından yeterince

iletişim kuramamaları, Başaran'ın (1986) rehberlik ve denetim faaliyetlerinin birbirinden ayrılması ve rehberliğe daha çok ağırlık verilmesi gerektiği ayrıca Memişoğlu'nun (2001) denetim uygulamalarında ağdaş denetim ilkelerine uyma konusunda ğretmen ile müfettişlerin farklı düşünmelerinin etkili olması sonuçları ile tutarlıdır.

Sonuç olarak ilköğretim müfettişlerinin “Rehberlik ve iş Başında Yetiştirme” görevlerinin yerine getirilme durumu genel olarak değerlendirildiğinde bu görev ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” yerine getirilirken öğretmenlere göre “bazen” yerine getirildiği şeklindeyir. Bu sonuç Renkler'in (2005) ilköğretim müfettişleri rehberlik ve eğiticilikle ilgili davranışlarının etkililik düzeyi ilköğretim denetmenlerine göre çok iken, öğretmenlere göre az şeklinde olduğu görüşü ile de paralellik göstermektedir.

5.2.2. “Teftiş ve Değerlendirme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda ilköğretim müfettişlerinin, teftiş ve değerlendirme görevlerinin yerine getirilmesine yönelik sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

“Denetimden önce ve Sonra ğretmenle Görüşme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bulgular Yavuz'un (1995) Uludüz'n (1996) müfettişler denetime başlamadan önce ve denetimden sonra öğretmenlerle denetim hakkında görüşmedikleri sonucuyla paraleldir.

Dündar'ın da (2005) belirttiği gibi öğretmenlerin ilköğretim müfettişleri hakkındaki genel imajının ya otoriter ve korkutucu ya da müfettiş davranışlarının gerçekte destekleyici yardımcı ve işbirlikçi olmadığının etkili olduğu ve Doğanay'ın (2006) araştırma sonucunda ulaştığı gibi müfettişlerin teftiş sırasında öğretmenin moralini yüksek tutmaya önem vermedikleri, denetim sonucunda müfettişlerin öğretmenlere yeterince geribildirim yapmadıkları ve ilköğretim müfettişlerinin okul müdürünün tesiri altında çok kaldıkları sonuçlarını da destekler niteliktedir. Ayrıca dersten önce ve sonra öğretmenle görüşme teftiş ile ilgili bir kural olup Gökçe'nin (1994) ilköğretim müfettişlerinin ders denetimlerinde denetim ilkelerine yeterince

uymadıkları şeklindeki sonucu da göstermektedir ki zaman zaman ilköğretim müfettişleri bu tür ilkelerden vazgeçebilmektedir. İlköğretim müfettişlerinin özellikle teftişten sonra öğretmenle görüşmesi onların güçlü yanlarını vurgulama, endişelerini azaltma ve yetersiz yanlarının da yeterli kılınması bakımından önem taşıyabilir.

“Denetimde Okulun Çevre Şartlarını Dikkate Alma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bulgular Doğanay’ın (2006) ilköğretim müfettişlerinin okulun fiziksel imkanlarını yeterince göz önünde bulundurmadığı bulgusunu desteklemektedir.

Okulun çevre şartlarının dikkate alınması teftişin durumsallık ilkesiyle yakından ilgilidir. Okullar açık sistem özelliği gösterdiğinden çevresinden girdi alır. Bu nedenle çevrenin sosyo-ekonomik durumu okula da yansır. Okulun çevresini dikkate almadan yapılan teftişin bir anlamının olmayacağı açıktır. Durumsallık göz önünde bulundurulmadan okulda teftiş yapılırsa Dünder’ın (2005) da ulaştığı sonuçtaki gibi teftiş okulda stres ve moralsizliğe yol açar. Dolayısıyla bu durumda yine Dünder’ın (1986) da belirttiği gibi ilköğretim müfettişlerinin görev alanları ve denetim ilkelerinin yeniden gözden geçirilmesi hususunu gündeme getirebilir. Eğer okulun çevre şartları dikkate alınarak teftiş yapıldığında Ouston ve Fidler’in de (1997) araştırmalarında yer aldığı gibi yapılan teftiş tüm okul üzerinde “genel olarak olumlu” bir etki bırakabilir.

“Öğrencilerin Derslerdeki Başarı Durumunu Değerlendirme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

Bulgular Levine’nin (1987) araştırma sonucu olan öğretmenlerin ilgisinin öğretimde yoğunlaştığı, müfettişlerin öğretmenlerin öğretimsel hedeflerini anladıkları sonuçları ve Gökçe’nin (1994) yaptığı araştırmadaki ilköğretim müfettişleri ders denetimi amaçlarını başarıyla gerçekleştirdikleri sonucunu desteklemektedir.

“Sınıf İlgi Köşelerinin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunu Denetleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

Sınıf ilgi köşeleri derslikteki ünite köşeleri, güzel resim ve yazı köşeleri, etkinlik köşelerini, mevsim ve tarih şeritlerini işleme olarak düşünülebilir. Eğitim ve

öğretime öğrencinin katkısının sağlaması ve öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve konunun daha iyi kavranması için sınıf içi ilgi köşelerinin öğrenci seviyesine uygun olarak düzenlenebilir.

“Seçmeli Derslerin Seçiminin Çevre Koşullarına Uygunluğunu Denetleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığınca yayınlanan 2575 sayılı Tebliğler Dergisinde yer alan “İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi”nde seçmeli dersler yayınlanmıştır. 1.-3. sınıflarda zorunlu ders saat sayısı 28 seçmeli ders saati sayısı 2’dir. 4. ve 5. sınıflarda zorunlu ders saati sayısı 26 seçmeli ders saat sayısı ise 4’tür. 6. sınıfta zorunlu ders saati sayısı 28, seçmeli ders sayısı 2’dir. 7. ve 8. sınıfta zorunlu ders saat sayısı 29 seçmeli ders saat sayısı 1’dir. Seçmeli dersler ise yabancı dil (2 saat), sanat etkinlikleri (1-2 saat), spor etkinlikleri (1-2 saat), bilgisayar (1 saat), satranç (1 saat) düşünme eğitimi (1 saat), halk kültürü (1 saat), tarım/hayvancılık uygulamaları (1 saat), takviye ve etüt çalışmaları (1 saat) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin çevre incelemesi yaparak okulun çevre ve şartlarına göre seçmeli ders saatlerinin öğretim yılı başında öğretmenler kurulu ve şube öğretmenlerince belirlenmesi seçmeli derslerin verimli bir şekilde işlenmesi olasılığını arttırabilir. İlköğretim müfettişlerinin bu konuda okullarda sene başında etkili rehberlik yaparak daha gerçekçi gerçekçi seçim yapılmasını sağlayabilir.

“Sosyal Etkinliklerle İlgili Öğrenci Kulüp Çalışması Faaliyetlerini Denetleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

Bu bulgu Cerit’in (1996) ilköğretim müfettişleri eğitsel kol ve etkinliklerde öğretmenlere orta düzeyde yardımcı olmaktadır sonucuyla paralel değildir. İlköğretim okullarında öğrencilerin yapacağı kulüp faaliyetleri (eğitsel kol çalışmaları) 2569 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği” çerçevesinde yürütülmektedir. Bu yönetmeliğe göre kulüp seçiminin öğretim yılı başında öğretmenler kurulunca belirlenmesi ayrıca öğrencilerin isteği ve okulun imkanlarının da dikkate alınması gerekmektedir. Kulüp çalışmaları tüm okul öğrencilerinin katılımıyla yapıldığından kulüp seçiminde öğrencilerin de görüşlerinin alınması çalışmaları daha etkili ve

verimli hale getirebilir. Bu yönetmelik yeni yürürlüğe girdiğinden uygulamada tereddüt edilen konularla ilgili ilköğretim müfettişlerince etkili rehberlik yapılabilir.

“Öğretmenlerin Tasarruf Tedbirlerine Uyuma Durumunu Denetleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Tasarruf tedbirleri okullarda daha çok kırtasiye kullanımı, elektrik, su kullanımı şeklinde algılanmaktadır. İlköğretim müfettişleri genellikle okullara yılda bir kez rehberlik bir kez de teftiş amacıyla iki kez gittiğinden okullarda tasarruf tedbirlerine uyuma durumuyla ilgili sadece o an için geçerli durum tespiti yapabilecekleri, bu durumda yanıltıcı olabileceği burada öğretmenlerin tasarruf tedbirlerine uymalarında özdenetim geliştirmeleri sağlanarak daha fazla duyarlı hale getirilebilecekleri söylenebilir. Ayrıca bu durum Dinçer’in (1986) ilköğretim müfettişlerinin eğitim kurumlarını değerlendirmesine yönelik standartların yeniden belirlenmesi ve günün koşullarına uygun hale getirilmesi sonucunun gerekliliğini bir kez daha ortaya koyması bakımından da önemlidir.

“Öğretmenin Ders Programı Amaçlarını Gerçekleştirme Durumunu Denetleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir.

Bir okulda eğitimsel faaliyetlerin en önemli noktasını oluşturan ders programı üzerinde en çok tartışılan bir unsurdur. Çünkü program saptanırken eğitimin hedeflerini düşünme, uygulama ve kesin bir şekilde belirtme gibi unsurlar belirlenir (Gutek, 1997:5). Bu bulgu Büyükaslan’ın (1998), Harman’ın (1998) öğretmen değerlendirilmesindeki ölçütlerin objektif olmadığı sonucuyla paralel değildir. DüNDAR’ın (2005) öğretmenlerin ilköğretim müfettişinden, teftişte kontrol edici değil eğitim personeli geliştirici, liderlik ve öğreticilik rolleri beklentisi ve Levine’nin (1987) müfettişlerin öğretmenleri yeterli bir şekilde gözlemledikleri sonuçları ile paralel olduğu söylenebilir. Ayrıca Karagözoğlu’nun (1977) denetimin etkili olması için ilköğretim müfettişinin denetlediği öğretmen sayısının azaltılması gerektiği önerisinin yerine getirilmesi ilköğretim müfettişlerine teftiş sırasında öğretmenlerin teftişine daha fazla zaman ayırmasını sağlaması bakımından dikkate değerdir. Brimblecombe, Shaww ve Ormstan’ın (1996) araştırma sonuçlarına göre de müfettiş denetimi isteyen öğretmenlerin değişime daha açık ve başarılı oldukları ayrıca

Doğanay'ın (2006) araştırma sonucuna göre de müfettişlerin öğretmenlere güvendiklerini hissettirmelerini sağlayacak olması bakımından önemlidir. Aksi halde yine Doğanay'ın (2006) araştırma sonucunda da belirttiği gibi ilköğretim müfettişlerinin yaptığı teftiş öğretmenleri kaygılandırmaktan öteye gitmeyebilir.

“Öğretmen-Çevre İlişkilerini Denetleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

İlköğretim müfettişleri öğretmenin çevre ile ilişkisini denetlemesi teftiş sırasında daha çok veli toplantısı düzenleme faaliyeti olup evrak inceleme üzerinden yapılmaktadır. Bu durum elbette ki gerçeği yansıtmayabilecektir. Dolayısıyla bu sonuç Doğanay'ın (2006) müfettişler yaptıkları teftişlerde daha çok evrakla ilgilenmektedir sonucu ile de paraleldir.

“Denetimde Başarılı Görülen Öğretmenlerin Ödüllendirilmesini Teklif Etme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Balcı Bucak'ın (1992) araştırma sonuçlarına göre Cumhuriyet döneminden günümüze Türk Eğitim Sisteminde verilen ödüllerin daha çok teşekkür ve takdirname gibi içsel nitelikteki ödüller olduğu ve olağanüstü başarı, teftiş sonucu iyi iş orijinal eser yazma gibi gerekçelerle verildiği görüşü ile paraleldir. Ancak Harman'ın (1998) teftiş sürecinde ödül ve ceza sisteminin yer almaması gerektiği sonucu ile ve Doğanay'ın (2006) araştırma sonuçlarında da belirttiği gibi ilköğretim müfettişlerinin okul müdürünün tesiri altında kalarak ödül teklif etmesi kurum içersinde diğer çalışanları motive etme yerine tersine görevden soğutabilecektir sonuçları ile paralel değildir.

“Okul-Aile Birliği Faaliyetlerini Denetleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

İlköğretim okullarında bu faaliyet 2573 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan “Okul Aile Birliği Yönetmeliği” doğrultusunda yürütülmektedir. Bu yönetmelik okulun yaşatma alt sisteminin (okula gelir getirici faaliyetler) okul aile birliği aracılığıyla yürütülmesini sağlamaktadır. Ancak ilköğretim müfettişlerince bu faaliyetlerin yürütülmesinin denetlenmesi daha çok kağıt üzerinde olup bu görevin yerine getirilmesine ilişkin olarak Dinçer'in (1986) ilköğretim müfettişlerinin eğitim kurumlarını değerlendirmesine yönelik standartların yeniden belirlenmesi ve günün

koşullarına uygun hale getirilmesi gerektiği sonucunun gerekliliğini günümüzde bir kez daha ortaya koymaktadır.

“Sınıfın Eğitim Öğretim Ortamına Uygun Düzenlenme Durumunu Denetleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir. Bu görevin yerine getirilmesiyle ilgili olarak meslek gruplarının görüşleri hemen hemen paraleldir. Ancak bu bulgu Cerit’in (1996) ilköğretim müfettişleri başarılı bir eğitim için gerekli olan sınıf ortamının hazırlanmasında öğretmene orta düzeyde yardımcı olmaktadır sonucuyla paralel değildir.

“Öğretmen Hakkında Teftiş Raporu Düzenleme” görevi ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlere göre “her zaman” yerine getirilmektedir.

İlköğretim müfettişleri teftiş ettikleri öğretmen hakkında en geç 15 gün içerisinde teftiş raporu düzenlemesi gerekmektedir. Ancak teftiş raporunun düzenlenmesinden ziyade bu raporun geliştirici özelliğinin olması beklenen bir durumdur. Kaldı ki Dündar’ın (2005) araştırma sonuçlarında da olduğu gibi öğretmenlerin teftiş raporunun onlara zaten bildikleri şeyleri hatırlamasının bir faydası yoktur. Mevcut duruma göre bu raporlar okul öncesi öğretmenliği sınıf öğretmenliği ve diğer branş öğretmenlikleri için (rehber öğretmenleri hariç) standarttır. Yine tüm branşları standart aynı öğretmen değerlendirme formu ile teftiş edilmesinin bir anlamı da yoktur. Durum böyle olunca Karagözoğlu’nun da (1972) belirttiği gibi müfettişlerin öğretmenlere yönelik olarak düzenlediği raporların objektif olmama durumu ortaya çıkabilir. Bu nedenle Karagözoğlu’nun (1977) ulaştığı sonuca göre öğretmen değerlendirme ölçütlerinde objektif ve nesnel ölçütler geliştirilmesi ve Dinçer’in de (1986) belirttiği gibi ilköğretim müfettişleri uzmanlık alanlarına ayrılmaları gerektiği sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu konuda Harman’ın (1998) da ulaştığı sonuca göre öğretmenlerin tamamına yakını öğretmen teftiş formunu daha önceden görmediklerini belirtmeleri müfettişlerin kendilerinden ne istediklerinin tam olarak bilinmemesi sonucunu da ortaya çıkarmaktadır.

“Ünitelendirilmiş Yıllık Plan ve Ders Planlarını Uygulama Durumunu Denetleme” görevi ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlere göre “her zaman” yerine getirilmektedir.

Öğretmenlerin plan yapması eğitsel ve yasal açıdan gereklidir. Ancak 2005/2006 öğretim yılından itibaren programın değişmesiyle birlikte uygulamaya konulan Türkçe, hayat bilgisi, fen ve teknoloji dersi, sosyal bilgiler dersi ve matematik dersinde öğretmen klavuz kitaplarında ilgili ders planları da yer almaktadır. Programı değişmeyen derslerde (Resim-iş, müzik, beden eğitimi, yabancı dil) plan zorunluluğu vardır. Öğretmen klavuz kitabı içersinde hazır olarak verilen ders planlarının (etkinlik örneklerinin) öğrenci seviyesine ve çevre şartlarına göre düzenlenmeden uygulanmak istenmesi derslerin amaçlarına ulaşmasını engelleyebilir.

“Öğretmenin Denetimini En Az İki Ders Saati İçinde Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir. Bu konuda ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin paralel olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak ilköğretim müfettişlerinin “Teftiş ve Değerlendirme” görevlerinin yerine getirilme durumu genel olarak değerlendirildiğinde bu görev ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” yerine getirilirken öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirildiği şeklindedir.

5.2.3. “İnceleme” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda ilköğretim müfettişlerinin, inceleme görevlerinin yerine getirilme durumlarına ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

“Ders Araç Gereçlerin Geliştirilmesine İlişkin İnceleme Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “çoğu zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bu konuda her ne kadar ilköğretim müfettişleri ders araç gereçlerinin geliştirilmesine ilişkin inceleme yaptıklarını belirtse de öğretmenler aynı görüşte değillerdir. Derslerde geleneksel öğrenme yöntemleri yerine öğrencilerin yapılandırıcı öğrenme anlayışına uygun olarak öğrenmelerinin sağlanması için en çok ihtiyaç duyulanların başında ders araç gereçleri gelmektedir. Bu nedenle

ilköğretim müfettişleri öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda ders araç gereci geliştirmek için inceleme yapmaları gerektiği söylenebilir.

“Öğrenci Devamsızlık Nedenlerine İnceleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

İlköğretim okullarında 6-14 yaş arası zorunlu ilköğretim yaşı olup 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” ilköğretim müfettişlerine öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin araştırılması yönünde görevler yüklemiştir. Ayrıca T.C Anayasası’nda da ilköğretim zorunlu kılınmıştır. Bu nedenle tüm vatandaşların en az ilköğretim düzeyinde eğitim almalarının sağlanması için ilköğretim müfettişlerince öğrenci devamsızlık nedenlerinin incelenmesi hususunda daha fazla çaba göstermeleri gerektiği söylenebilir.

“Öğrenci Devamsızlık Nedenlerinin Giderilmesiyle İlgili İnceleme Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bulgular “öğrenci devamsızlık nedenlerinin giderilmesiyle ilgili inceleme yapma” görevinin yerine getirilmesine yönelik öğretmen ve müfettişlerin farklı görüşte olduğunu göstermektedir. İlköğretim müfettişlerine öğrenci devamsızlıklarının giderilerek ilköğretim çağı çocuklarının ilköğretim okullarına devamının sağlanması konusunda kanun ve yönetmeliklerle görevler yüklemiştir.

“Ders Programının Uygulanması Sırasında Karşılaşılan Aksaklıkları İnceleme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bulgu Cerit’in (1996) ilköğretim müfettişleri programın uygulanması sırasında karşılaşılan güçlükleri orta düzeyde belirlemektedirler sonucuyla paraleldir.

Yine bulgulara göre ilköğretim müfettişleri her zaman “ders programının uygulanması sırasında karşılaşılan aksaklıkları incelediklerini” belirtirken öğretmenler bazen düzeyde yerine getirildiğini belirtmişlerdir. İlköğretim müfettişlerinin aksaklıkları yerinde tespit etmesi ve giderilmesi için uygulamaya yeni konulan programa hakim olması ve programın felsefesini tamamen kavramaları gerektiği söylenebilir.

“Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilere Yönelik İnceleme Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik olarak ilköğretim müfettişleri her ne kadar her zaman yerine getirdiklerini söyleseler de bu alanın ayrı bir uzmanlık gerektirdiği ortadadır. İlköğretim müfettişlerinin branş dağılımına bakıldığında diğer branş gruplarında özel eğitim öğretmeni olan ilköğretim müfettişine rastlanmadığı bu nedenle bu konuda yeterince rehberlik yapılabilmesinin söz konusu olmayacağından dolayı öğretmenler daha olumsuz görüş belirtmiş olabilir. İlköğretim müfettişlerinin branşlarında özel eğitim öğretmeni branşı olmadığı Memişoğlu’nun (2001) yaptığı araştırma sonuçlarında da ortaya çıkmıştır. Bu nedenle özel eğitim konusunda rehberlik araştırma merkezleri gerektiğinde de özel rehabilitasyon merkezlerinden, uygulama ve iş okullarından rehberlik alınması yoluna gidilmesi öğretmenler açısından özel eğitime muhtaç öğrencilere yardımcı olmaları bakımından daha etkili olabilecektir.

“Eğitimde Verimliliğin Arttırılmasına Yönelik İnceleme Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bulgular Kapusuzoğlu’nun (1988) ilköğretim okullarında verimin artmasında ilköğretim müfettişlerinin yeterince katkısının olmadığı sonucuyla paraleldir. Ancak Cerit’in (1996) ilköğretim müfettişleri eğitim öğretimde verimliliğin arttırılması için gerekli araştırmaları orta ile hiç arasında yapmaktadırlar sonucu ile paralel değildir.

Sonuç olarak ilköğretim müfettişlerinin “İnceleme” görevlerinin yerine getirilme durumu genel olarak değerlendirildiğinde bu görev ilköğretim müfettişlerine göre “çoğu zaman” yerine getirilirken öğretmenlere göre “bazen” yerine getirildiği şeklindedir.

5.2.4. “Soruşturma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda ilköğretim müfettişlerinin, soruşturma görevlerinin yerine getirilmesine ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

“Suç Sayılan Eylem Tespitinde Soruşturma Emri İsteme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir. Bu konuda ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşlerinin paralel olduğu söylenebilir. İlköğretim müfettişlerinin görev alanlarında bulunan memur, öğretmen ve yöneticilerin bilerek ya da bilmeyerek kurallara uymayanlar hakkında yani kusur ve suç işleyenlere her zaman ve her kesimde rastlanmaktadır. Böyle durumlarda kanunlara dayandırılan yetki ile ilgililerin yasalara uyması sağlanacak ve gerektiğinde cezai yaptırımlara başvurulacaktır. Bu nedenle kamu hizmetlerinin verimli düzeyde sürdürülmesi müfettiş ve öğretmenlerin benzer düşündükleri söylenebilir.

“Soruşturmayı Gizlilik İçinde Yürütme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir. İlköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşlerinin paralel olduğu söylenebilir. Soruşturmanın gizlilik içinde yürütülmesinde etkili olan unsur, soruşturma sonucunda öğretmenin ceza almaması durumunda olumsuz dedikoduların önlenmesine yönelik olduğu söylenebilir.

“Soruşturma Sırasında Objektif Davranma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir. İlköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşlerinin paralel olduğu söylenebilir. Soruşturma görevi özel yeterlilikler isteyen bir görevdir. Bunun için soruşturma görevinin özel niteliklere sahip kendini yetiştirmiş soruşturmacı yada soruşturma grubuna verilmesi daha yararlıdır. Soruşturmada yanlış davranıldığında güven ortamı ortadan kalkabileceği unutulmamalıdır.

“Kurumun Çalışmasını Aksatmadan Soruşturma Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir. İlköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşlerinin paralel olduğu söylenebilir. Soruşturma işi oldukça sıkıntılı ve stresli bir durum oluşturduğu muhakkaktır. Bu nedenle aynı stresin kuruma yansıtılmaması gerekmektedir.

“Yapılan İhbar ve Şikâyetleri Dikkate Alma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirilmektedir. İlköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşlerinin paralel olduğu söylenebilir.

“Disiplin Suçlarının Önlenmesine Yönelik Öğretmenleri Bilgilendirme” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bulgulara göre ilköğretim müfettişleri “disiplin suçlarının önlenmesine yönelik öğretmenleri bilgilendirme yaptıklarını” ileri sürerken öğretmenler bu görüşe katılmamaktadır. İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve denetim sırasında, adaylık eğitimi ve hizmet içi eğitim sırasında öğretmenleri disiplin suçları konusunda bilgilendirme yapmaları öğretmenlerin disiplin suçu işlemelerini engellemeye yönelik olumlu katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak ilköğretim müfettişlerinin “soruşturma” görevlerinin yerine getirilme durumu genel olarak değerlendirildiğinde bu görev ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” yerine getirilirken öğretmenlere göre “çoğu zaman” yerine getirildiği şeklindedir.

5.2.5. “Araştırma” Görevinin Yerine Getirilme Durumuna İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Aşağıda ilköğretim müfettişlerinin, araştırma görevlerini yerine getirilmesine ilişkin sonuçlar ve tartışma yer almaktadır.

“Kitaplıkların Geliştirilmesine Yönelik Araştırma Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “çoğu zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

İlköğretim müfettişleri öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmalarını arttırmak, okulu çevresinin kültür merkezi haline getirilmesini sağlamak için kitaplıkların geliştirilmesi sağlanmalıdır.

“Öğrencilerin İhtiyaç Duyduğu Her Türü Eğitsel Konuda Araştırma Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “çoğu zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

İlköğretim müfettişleri zaman zaman denetim ve rehberlik faaliyetleri sırasında öğrencilere gerek sözlü olarak gerekse anket şeklinde ya da gözlemleri neticesinde, ihtiyaç duydukları eğitsel konuları tespit ederek araştırma konuları belirlenerek eğitim daha da verimli hale getirilebilir.

“Öğretmen Yeterliliğini Arttırmaya Yönelik Araştırma Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “çoğu zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bu konuda ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerin farklı düşündüğü söylenilebilir. Özellikle ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin yeterliliklerini arttırmaya yönelik olarak denetim sırasında yetersiz görülen yada göreve yeni başlayan aday öğretmenlere öncelik vererek giderilmesi sağlanabilir.

“Öğretmenlerin İhtiyaç Duyduğu Hizmet İçi Eğitim Konularında Araştırma Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “çoğu zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Hızlı gelişme ve değişimler hizmet içi eğitimin önemini daha çok ortaya çıkarmaktadır. İlköğretim müfettişlerince zaman zaman öğretmenlerin görüşleri alınarak ölçme değerlendirme, yeni program tanıtımı, teknoloji kullanımı, internet kullanımı, yeni öğretim yaklaşımları, iletişim ya da diğer ihtiyaç duyulan konularda hizmet içi eğitim yapılarak bu konulardaki eğitim ihtiyaçları karşılanabilir.

“Ders Programının Geliştirilmesine Yönelik Araştırma Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “çoğu zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Türk Milli Eğitim Sisteminde 2005/2006 öğretim yılından itibaren yeni programın uygulamaya konulmasıyla birlikte programın uygulanan veya uygulanamayan bölümleriyle ilgili tespitlerin yapılması ve tedbirlerin alınması konusunda daha fazla çalışmalar yapılabilir. Burada ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerle ve öğrencilerle daha sık işbirliğine gitmeleri daha gerçekçi sonuçlar ortaya çıkarabilir.

“Okul-Çevre İlişkisinin Geliştirilmesiyle İlgili Araştırma Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “çoğu zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Okul-çevre ilişkisinin geliştirilmesi için ilköğretim müfettişlerinin belirli süre okulda bulunmaları yeterli olmayabilir. Açık sistem özelliği gösteren okulların çevre ile ilişkilerinin geliştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin daha aktif görev almaları beklenen ve istenen bir durumdur.

“Eğitim Teknolojilerindeki Gelişmelerden Yararlanmayla İlgili Araştırma Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “çoğu zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Bu bulgu Dinçer’in (1986) değişen ve gelişen eğitim teknolojilerindeki gelişmeler ilköğretim müfettişlerince yeterince takip edilmediği sonucu ile paraleldir. Dolayısıyla bu durum rehberlik ve teftiş faaliyetlerinin de doğrudan etkilemekte olup Akbaba Altun’un (2005) ilköğretim müfettişlerinin öğrencilerin çalışma dosyalarını bilgisayar ortamında değerlendirmeleri için e-portfolio (elektronik ortamda tutulan gelişim dosyası) veya e-gelişim dosyasından ve bu konudaki MEB’in 2002/13 nolu genelgesinden haberdar olmadıkları sonucunu da destekler niteliktedir. Bu nedenle ilköğretim müfettişlerinden daha somut adımlar atması beklenebilir. Eğitim kurumlarında bilgi teknolojilerinin ileriki yıllarda ağırlığının artarak daha yaygın ve aktif şekilde kullanılacağı göz önünde bulundurulduğunda bu alanda ilköğretim müfettişlerinin daha fazla araştırma yapmaları beklenen ve istenen bir durumdur (Yılmaz, 2005: 81).

“Öğrenci Başarısızlık Nedenlerini Araştırma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

Öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin araştırılması için ilköğretim müfettişlerinin sadece öğrenci notlarını ya da sınavlardan aldıkları notlara bakarak yapacakları araştırma yeterli olmayabilir. Burada öğrenci velilerinin de görüşlerinin alınması gerekebilir.

“Öğrenci Başarısızlık Nedenlerinin Giderilmesiyle İlgili Araştırma Yapma” görevi ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” öğretmenlere göre “bazen” yerine getirilmektedir.

İlköğretim müfettişlerince öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin giderilmesinde sadece öğretmenle görüşme yapmak yerine öğrencilerle ve aileleriyle görüşme yapmak daha iyi sonuçlar verebilir.

Sonuç olarak ilköğretim müfettişlerinin “Araştırma” görevlerinin yerine getirilme durumu genel olarak değerlendirildiğinde bu görev ilköğretim müfettişlerine göre “çoğu zaman” yerine getirilirken öğretmenlere göre “bazen” yerine getirildiği şeklindedir.

Tüm bu sonuçlara göre ilköğretim müfettişlerinin “mesleki” görevlerinin yerine getirilme durumu genel olarak değerlendirildiğinde bu görev ilköğretim müfettişlerine göre “her zaman” yerine getirilirken öğretmenlere göre “bazen” yerine getirildiği şeklinde görüş belirttikleri ortaya çıkmaktadır.

5.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İkinci alt problemde “ilköğretim müfettişlerinin, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine” ilişkin ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmış ve mesleki görevlerle ilgili tüm alt boyutlarda ilköğretim müfettişi ile öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yani ilköğretim müfettişleri ile öğretmenler görevlerin yerine getirilmesine ilişkin farklı düşünmektedirler. Sonuçlar görevlerin yerine getirilmesiyle ilgili olarak ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlere göre daha olumlu düşündüklerini ortaya koymaktadır. Renkler’in (2005) ilköğretim müfettişlerinin etkililik düzeyi ile ilgili görüşlerinin genellikle “çok” şeklinde iken, öğretmenlere göre “az” şeklinde olduğu sonucu ile de paraleldir.

İlköğretim okullarında ilköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirirken duyarlı davranmaları ve öğretmenleri rehberlik ve teftiş faaliyetlerinde kararlara daha fazla katarak görüşlerine daha fazla yer vermelidirler. Bu sonuçlara göre ilköğretim müfettişleri mesleki görevlerini yerine getirdiklerine ilişkin öğretmenleri ikna etmiş görünmemektedirler. Bu konuda ilköğretim müfettişlerinin görev tanımları somut olacak şekilde yeniden düzenlenmesi faydalı olabilir. Bu durum Doğanay’ın (2006) ilköğretim müfettişlerinin öğretmenlerle iletişim kurmada başarısız olduğu, Öz (1977) ve Memişoğlu’nun (2001) ilköğretim müfettişlerince yapılan denetimlerin modern denetim anlayışından uzak olduğu sonucunu da destekler niteliktedir.

5.4. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Üçüncü alt problemde “rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerin ne

derecede yerine getirildiğine ilişkin olarak ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerin görüşlerinde; cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumları, değişkenlerine göre anlamlı fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Sonuçta ilköğretim müfettişlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumu değişkenlerine göre benzer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bulgu Öz'ün (1977) müfettişlerin mevzuatı yerine getirme durumları ile mesleki kıdemleri arasında uygunluk olduğu, Tükel'in (1997) cinsiyetin iş doyumu sağlamada önemsiz bir etken olduğu, Memişoğlu'nun (2001) denetim uygulamalarında ilköğretim müfettişlerinin branş, kıdem, cinsiyet, eğitim düzeyi, değişkenleri arasında fark olmadığı görüşleri ile tutarlıdır. Ancak Öz'ün (1977) öğretmenlere mesleki yardım ve rehberlik yapmada öğrenim durumları arasında fark olduğu ve yüksek öğrenim görenlerin daha çok yardımcı olduğu, Tükel'in (1997) kıdemın iş doyumu sağlamada önemli etken olarak ortaya çıktığı sonuçları ile tutarlı değildir.

İlköğretim müfettişlerinin görüşlerinin benzer olmasında ilköğretim okullarında rehberlik ve teftiş faaliyetlerinde grupla çalışmalarının dolayısıyla birbirinden etkilenmelerinin bu nedenle benzer davranış göstermelerinin etkili olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak cinsiyetlerine göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak benzer düşündükleri ancak “Soruşturma, Araştırma” görevlerinin yerine getirilme durumlarına ilişkin farklı görüş bildirdikleri ve kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Memişoğlu'nun (2001) denetim uygulamalarında öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği ve Büyükaslan'ın (1998) öğretmenlerin ders denetim etkinliklerine ilişkin algılarının cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği sonuçlarıyla tutarlı ancak Memişoğlu'nun (2001) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu görüş bildirdiği görüşüyle tutarsızdır.

Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak yaşlarına göre görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevlerinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 46-50 yaş arası öğretmenlerin görüşleri ile 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 41-45 yaş arası, 56-60 yaş arası grupların görüşleri arasında fark olduğu ve 46-50 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik daha olumlu görüşe sahip olduklarını ortaya çıkmıştır. “Teftiş ve Değerlendirme” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 46-50 yaş arası öğretmenlerin görüşleri ile 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası grupların görüşleri arasında fark olduğu ve 46-50 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik daha olumlu görüşe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. “İnceleme” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 46-50 yaş arası öğretmenlerin görüşleri ile 26-30 yaş arası, 31-35 yaş arası, 36-40 yaş arası, 41-45 yaş arası grupların görüşleri arasında fark olduğu ve 46-50 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik daha olumlu görüşe sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. “Soruşturma” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 46-50 yaş grubu arası öğretmenlerin görüşleri ile 26-30 yaş arası ve 31-35 yaş arası grupların görüşleri arasında fark olduğu ve 46-50 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Araştırma” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 46-50 yaş grubu öğretmenlerin görüşleri ile 26-30 yaş arası ve 31-35 yaş arası grupların görüşleri arasında fark olduğu ve 46-50 yaş grubunun diğer yaş gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik daha olumlu görüş belirttiği sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma ve Araştırma” görevlerinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak medeni durumlarına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak kıdemlerine göre “Soruşturma ve Araştırma” görevlerinin yerine getirilmesine ilişkin benzer düşündükleri halde, “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme” görevlerinin yerine getirilme durumlarına ilişkin farklı düşünmektedirler. Bu bulgu Büyükaslan’ın (1998)

öğretmenlerin ders denetim etkinliklerine ilişkin algıları kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği ve Memişoğlu'nun (2001) denetim uygulamalarında öğretmenlerin kıdem değişkenlere göre benzer düşündükleri sonuçlarıyla çelişmektedir. Buna göre sonuçlar “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 21-25 yıl kıdemli öğretmenlerin görüşleri ile 1-5 yıl kıdemli, 6-10 yıl kıdemli grupların görüşleri arasında fark olduğu ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmen grubunun diğer kıdem gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik daha olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. “Teftiş ve Değerlendirme” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 21-25 yıl kıdemli öğretmenlerin görüşleri ile 1-5 yıl kıdemli, 6-10 yıl kıdemli grupların görüşleri arasında anlamlı fark olduğu ve 21-25 yıl kıdeme sahip öğretmen grubunun diğer kıdem gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik olarak daha olumlu görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. “İnceleme” görevinin yerine getirilmesiyle ilgili olarak 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanlarla, 21-25 yıl arası kıdeme, 26-30 yıl arası kıdeme sahip grupların görüşleri arasında puanlarının anlamlı olarak farklı olduğu ve 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmen grubunun diğer kıdem gruplarına göre görevlerin yerine getirilmesine yönelik olarak daha olumsuz görüş bildirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Yine aynı görev boyutunda 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlarla, 21-25 yıl arası kıdeme, 26-30 yıl arası kıdeme sahip grupların görüşleri arasında fark olduğu ve 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmen grubunun diğer kıdem gruplarına göre daha olumsuz görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme İnceleme, Soruşturma, Araştırma” görevlerinin yerine getirilme durumlarına ilişkin benzer düşünmektedirler. Bu bulgu Büyükaslan'ın (1998) ve Memişoğlu'nun (2001) bulgularıyla paraleldir.

Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini ne derecede yerine getirdiklerine ilişkin olarak öğrenim durumlarına göre “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, Soruşturma ve Araştırma” görevlerinin yerine getirilmesine ilişkin benzer düşündükleri halde, “İnceleme” görevlerinin yerine getirilme durumlarına ilişkin farklı düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Büyükaslan'ın (1998) öğretmenlerin ders denetim etkinliklerine ilişkin algıları eğitim düzeyi boyutlarına göre anlamlı farklılık göstermediği ve Memişoğlu'nun

(2001) denetim uygulamalarında öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre benzer düşündükleri sonuçlarıyla paraleldir. Buna göre sonuçlar “İnceleme” görevinin yerine getirilme durumuyla ilgili olarak diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) öğrenim durumuna sahip olanlarla, lisans ve yüksek lisans öğrenim durumuna sahip olanların görüşlerinin farklı olduğu ve diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) öğrenim durumuna sahip öğretmen grubunun lisans ve yüksek lisans öğrenim durumlarına sahip öğretmenlere göre daha olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılabılır.

5.5. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Dördüncü alt problemde “ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine göre tükenmişlik seviyeleri tükenmişlik alt boyutlarına göre hangi düzeyde” olduğuna ilişkin araştırma sonucuna göre ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada boyutlarında “az tükenmişlik” yaşadıkları, kişisel başarısızlık boyutunda “çoğunlukla tükenmişlik” yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu farklı meslek gruplarıyla ilgili yapılan araştırmalardan Özer’in (1998) rehber öğretmenlerin % 13’ünde duygusal tükenmişlik, % 24’ünde kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik ve % 2’sinde de duyarsızlaşma şeklinde tükenmişlik yaşadıkları sonucuyla, Babaoğlu’nun (2006) okul yöneticilerinin, duygusal tükenmeyi “az düzeyde” yaşarken, duyarsızlaşma şeklindeki tükenmişliği “çok az düzeyde” yaşadıkları, Özkaya’nın (2006) öğretmenler duygusal tükenme ve duyarsızlaşma boyutunda “katılmıyorum” düşük kişisel başarı için “kısmen katılıyorum” şeklindeki sonuçlarıyla tutarlı olarak değerlendirilebilir.

Farber’in (1984) öğretmenlerin % 10-15’i düşük tükenmişlik yaşamakta oldukları sonucuyla, Sarros ve Sarros’un (1987) araştırmasındaki öğretmenlerin kişisel başarı alt boyutunda, diğer gruplara göre oldukça yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonuçlarıyla da tutarlı olarak değerlendirilebilir.

Ancak Kavla’nın (1998) hemşirelerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadığı, Babaoğlu’nun (2006) okul yöneticilerinin, kişisel başarısızlığı “az düzeyde yaşadıkları, Özkaya’nın (2006) öğretmenlerin düşük kişisel başarı için “kısmen katılıyorum” şeklindeki görüşleri ile, Farber’in (1984) öğretmenlerin % 25’inin

halen tükenmişlik yaşamakta oldukları, Sarros ve Sarros'un (1987) duygusal tükenme alt boyutunda öğretmenlerin yöneticilere göre daha yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları sonuçlarıyla tutarsız olarak değerlendirilebilir.

Eğitim kurumlarında görevli olan öğretmen ve yöneticilerde kişisel başarısızlık yaşanmasını Torun (1995) ve Maraşlı (2003) bireylerin kendileriyle ilgili değerlendirmelerinin olumsuz bir nitelik kazanması şeklinde belirtmesi ayrıca işe ve hizmet verilen kişilerle ilişkilere bağlı başarı ve yeterlilik duygularında azalma görülmesi ve kişinin işinde ilerleme kaydetmediğini hatta gerilediğini düşünerek kendilerini suçlu hissetmesi ve harcadıkları çabanın bir işe yaramayacağını düşünmesi ile ortaya çıktığı şeklinde açıklık getirirken, Farber (1984) eğitim kurumlarında öğretmenlere tükenmişlik hissettiren kavramların öğretmen-yönetici ilişkisi ve topluma ait olmama durumunun olduğu bu nedenle kendilerini yalnız ve yalıtılmış hissettikleri bu durumda tükenmişliğin artmasının öğretmen öğrenci ilişkisini olumsuz etkilediği, Friesen ve Sarros (1989) okul yöneticileri ve öğretmenler gerek iş yükünün gerekse stresin tükenmişliği etkilediği, Freidman (1995) okul müdürlerinin yaşadığı tükenmişliğin dört unsurunun yorgunluk, tatminsizlik, depresyon ve işten soğuma olduğu, Tümkaya (1996) eğitim kurumlarında görevli öğretmenlerdeki tükenmişlikle ilgili psikolojik belirtilerin uykusuzluk, alkol kullanma, oburluk, iştahsızlık, sigara içme, müfettişe açılma, hobiler, baş ağrısı, yüksek tansiyon, soğuk algınlığı, mide ağrısı, kalp rahatsızlığı, evlilik sorunları, yalnızlık duygusu, cinsel sorunlar, depresyon, sinirlilik ve aynı araştırmasında tükenmişlikle ilgili mesleki çalışma koşulları olumsuzluklarını kalabalık sınıflarda çalışma, yükselme olanaklarının olmaması, yönetimden yeterli destek görememe, yetersiz ücret olabileceği şeklinde açıklık getirmeye çalışmışlardır.

Eğitim kurumlarında tükenmişliği azaltmak için yapılması gerekenler ise Tümkaya'ya göre (1996) tatil yapma, mesleki tartışmalara katılma, koşma, aerobik, yürüme, bisiklete binme, nefes alma egzersizleri yapma, mesleki çalışma koşulları olarak da işlerinin sıkıcı olmamasını sağlama, meslektaşlara destek olma, aşırı denetim olmaması, öğrencilerin derse ilgi duyması, Leiter ve Maslach'a göre (1988) duygusal tükenmişliğin duyarsızlığa yol açtığı ve bu durumunda beraberinde düşük kişisel başarı hissinin getirdiği bu nedenle tükenmişliğin merkezinde bulunan

duygusal tükenmişliğin azaltılmasının faydalı olacağı, Baysal'a göre (1995) öğretmenlere mesleğini sevdirmeye, Farber'e göre (1984) öğretmenlerin mesleklerini sürdürmelerinde motivasyonlarını artırma şeklinde öneriler getirmektedirler.

Bu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşmada boyutlarında “az tükenmişlik” yaşamaları kişisel başarısızlık boyutunda “çoğunlukla tükenmişlik” yaşamaları farklı meslek gruplarıyla ilgili olarak gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan araştırma sonuçlarının bir kısmı ile tutarlı gözükmemektedir. Maslach ve Jackson'un (1981b) yaptığı araştırma sonuçlarında ölçeğin tükenmişlik sendromunu yüksek geçerlilik ile ölçtüğü göz önünde bulundurulduğunda, ilköğretim müfettişlerinin “duygusal tükenme” alt boyutunda “az tükenmişlik” yaşamaları fazla duygusal yıpranmışlık yaşamamaları, hizmet verdiği kişilere karşı kısmen sorumlu davranışları, aşırı yorgunluk hissetmemeleri ile açıklanabilir. “Duyarsızlaşma” alt boyutunda “az tükenmişlik” yaşamaları da hizmet verilen bireylere karşı tutumlarında ve tepkilerde olumsuz değişim olmaması, hizmet verdikleri kişilere birer insan gibi davranışları, kişilerde küçültücü bir dil kullanmamaları, katı kurallara göre iş yapmamaları, örgüte karşı mesafeli, umursamaz ve alaycı bir tavır takınmamaları ile açıklanabilir. “Kişisel başarısızlık” alt boyutunda “çoğunlukla tükenmişlik” yaşamalarında depresyona girmeleri, düşük moral halinde olmaları, kişiler arası ilişkilerde zaman zaman geri çekilmeleri, üretkenliklerinin azalması, baskılarla baş edememeleri, kişisel başarısına ilişkin olumsuz tepkiler yaşamaları, işe ve hizmet verilen kişilerle ilişkilerde başarı ve yeterlilik duygularında azalma olması, işinde ilerleme kaydetmediğini hatta gerilediğini düşünmeleri ve bu durumda kendilerini suçlu hissetmeleri, harcadıkları çabanın bir işe yaramayacağını düşünmeleri gibi durumları yaşamaları ile açıklanabilir.

İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeylerine ilişkin frekanslara bakıldığında ise, “duygusal tükenme” boyutunda 58'i “çok az tükenmiş” iken, 40'ı “az tükenmiş”, 32'si “orta düzeyde tükenmiş”, 24'ü “çoğunlukla tükenmiş”, 21'i “çok fazla tükenmiş”tir. “Duyarsızlaşma” boyutunda 95'i “çok az tükenmiş” iken, 36'sı “az tükenmiş”, 22'si “orta düzeyde tükenmiş”, 12'si “çoğunlukla tükenmiş”, 10'u “çok fazla tükenmiş”tir. “Kişisel Başarısızlık” boyutunda 25'i “çok az

tükenmiş” 12’si “az tükenmiş”, 25’i “orta düzeyde tükenmiş”, 70’i “çoğunlukla tükenmiş”, 43’ü “çok fazla tükenmiş”tir.

“Toplam Tükenmişlik”te ise 59’u “çok az tükenmiş” 29’u “az tükenmiş”, 26’sı “orta düzeyde tükenmiş”, 36’sı “çoğunlukla tükenmiş” ve 25’i “çok fazla tükenmiş”tir. Ayrıca ilköğretim müfettişlerinin ortalama tükenmişlik puanlarına göre; duygusal tükenmede ve duyarsızlaşma boyutunda da “az tükenmişlik” yaşadıkları, kişisel başarısızlık boyutunda ise “çoğunlukla tükenmişlik” yaşadıkları ve toplam tükenmişlikte ise “orta düzeyde tükenmişlik” yaşadıkları ortaya çıkmaktadır.

Bu sonuçlar ilköğretim müfettişlerinde tükenmişliğin kişisel olarak değil de kurum içersinde genel bir sorun olarak görülmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Beşinci alt problem, “İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlikleri, tükenmişlik alt boyutlarında cinsiyet, yaş, medeni durum, mesleki kıdem, branş, öğrenim durumları değişkenlerine göre hangi düzeyde” olduğudur.

5.6.1. İlköğretim Müfettişlerinin Cinsiyetlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında kadın ve erkek ilköğretim müfettişleri “az tükenmişlik” yaşamaktadır. Ancak bu durum tükenmişliklerini algılamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Bu sonuç duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutunda Izgar’ın (2000), Işıklar’ın (2002), Maraşlı’nın (2003), Babaoğlu’nın (2006), Özkaya’nın (2006), De Robbio’nun (1995), Maslach, Schaufeli ve Leiter’in (2001) bulgularıyla tutarlı olduğu söylenebilir.

Cinsiyet bakımından tükenmişlikte özellikle kadınların daha fazla tükendikleri sonucuna ulaşan araştırmacılardan Tümkiye (1996) öğretmenlerin daha fazla tükenmişlik göstermelerinin beklenen bir durum olduğu çünkü kadınların

meslekteki sorunlara karşı daha fazla baş etme becerisi içersinde oldukları ve kendilerini daha fazla sorumlu hissettikleri, Özmen (2001) kadınların evdeki sorumlulukları fazla olduğundan bu durumu iş yerine de yansıttıkları bu nedenle daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, Maslach ve Jackson (1985) kadınların daha duygusal oldukları, kadının rollerinin bakım, beslenme, sorumluluk alma olduğu bu nedenle hem evde hem de işte yorulduklarını ve bu durumun da özellikle duygusal tükenmeyi etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Bu durumu yaptıkları araştırma sonucunda; Izgar (2001) okul yöneticilerinde duyarsızlaşma puanlarının kadınların daha yüksek olduğu, Girgin (1995) ve Tümkiye (1996) kadınların duyarsızlaşmada daha az puan aldıkları, Maslach ve Jackson'un (1985) erkeklerin daha çok duyarsızlaşma yaşadıkları şeklinde açıklamaktadır. Ancak bu farklı görüşlere rağmen bu araştırmanın sonuçlarıylada paralel olarak Ergin (1993) cinsiyet bakımından tükenmişlikte fark olmamasını sosyal etkenlere bağlı olarak açıklamaktadır.

Kişisel başarısızlık boyutunda erkek ilköğretim müfettişleri “çoğunlukla tükenmişlik” yaşamakta iken kadın ilköğretim müfettişleri “orta düzeyde tükenmişlik” yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Ancak bu durum tükenmişliklerini algılamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Bu sonuç kişisel başarısızlık alt boyutunda yurt içinde yapılan Izgar'ın (2000), Işıklar'ın (2002), Maraşlı'nın (2003), Babaoğlu'nın (2006), Özkaya'nın (2006), De Robbio'nun (1995), Hock'un (1988) öğretmenlerin tükenmişliğe eşit derecede hassasiyet gösterdiği bulgularıyla tutarlıdır. Ancak Girgin'in (1995), Baysal'ın (1995), Özer'in (1998), Murat'ın (2000), Selçukoğlu'nun (2001), Chesnutt'un (1997) sonuçlarıyla tutarsızdır. Yapılan araştırmalar kadınlarda tükenmişlik sendromuna daha çok yakalanmalarında özellikle erkekler ile rekabet halinde olmalarının etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Mearns ve Cain, 2003:77).

Sonuçlardaki bu çeşitlilik bizi, biyolojik farklılıkların tükenmişlik üzerinde önemli rol oynamadığına götürmektedir. Gerçekten de son yıllarda yapılan araştırmalar biyolojik farklılıklardan ziyade erkek ve kadın karakterlerin oluşumundan meydana gelen duygusal repertuarın tükenmişlik üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Bryne, 1993:201).

Bu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin cinsiyetlerine ilişkin tükenmişlik seviyeleri bakımından alt boyutlarda anlamlı farklılık göstermediği sonucu mesleki

görevler yerine getirilirken çoğu zaman grup çalışmaları nedeniyle tükenmişliği benzer şekilde yaşadıkları dolayısıyla baş etme tarzlarının da benzerlik gösterdiği bu nedenle benzer görüşte olmalarıyla açıklanabilir.

5.6.2. İlköğretim Müfettişlerinin Yaşlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyelerine ilişkin “Duygusal Tükenme” alt boyutunda en fazla tükenmişliği 31-35 yaş arası grubun en az tükenmişliği 61 yaş ve üstünün yaşadığı; “Duyarsızlaşma” ve “Kişisel Başarısızlık” alt boyutlarında en fazla tükenmişliği 31-35 yaş arası grubun en az tükenmişliği 51-55 yaş arası grubun yaşadığı ancak bu durumun istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuç Maraşlı’nın (2003) lise öğretmenlerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre yaşları bakımından tükenmişlik düzeyleri bakımından anlamlı fark olmadığı, Babaoğlu’nun (2006) okul yöneticilerinin yaş grupları ile duygusal tükenme ve kişisel başarısızlıkta fark yaratmadığı, De Robbio’nun (1995) yaş değişkeninin duygusal tükenme ve kişisel başarı alt boyutlarında herhangi bir farklılaşmaya yol açmadığı sonuçlarıyla tutarlıdır.

Ancak Baysal’ın (1995) yaş ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olduğu, Selçukoğlu’nun (2001) araştırma görevlilerinin yaşları ile duyarsızlaşma arasında anlamlı ilişki olduğu ve 20-24 yaş grubunun daha fazla duyarsız olduğu, Babaoğlu’nun (2006) okul yöneticilerinin yaş grupları duyarsızlaşma alt boyutunda 46 ve üzeri yaş grubundaki yöneticilerin hem 20-30 yaş grubundaki yöneticilerden hem de 31-35 yaş grubundaki yöneticilerden anlamlı olarak daha az tükenme yaşadığı, Girgin’in (1995) yaş ilerledikçe tükenmişliğin azaldığı, Baysal’ın (1995) yaş ile tükenmişlik arasında anlamlı ilişki olduğu, öğretmenlerin özellikle ilk beş yılında tükenmişlik için daha riskli oldukları, Kavla’nın (1998) 19-25 yaş grubu hemşirelerin en duyarsızlaşma boyutunda en fazla tükenmişlik yaşadıkları, Farber’in (1984) öğretmenlerden yaş gruplarına göre en çok tükenmişlik yaşayan 34-44 yaş grupları olduğu, De Robbio’nun (1995) yaşın MBI’in duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılıklara yol açtığı, Chesnutt’un (1997) yaşın sağlanan destek

örüntüsünün yapısı ve tükenmişlikle ilgili olduğu ve 45 yaş ve altında olan öğretmenlerin bu yaşın üzerindekiyle oranla daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşadıkları, Çam'ın (1989) hemşirelerin yaşları ve hizmet süreleri ile duygusal tükenme ve duyarsızlık alt ölçek puanları arasında ilişki olduğu sonuçlarıyla tutarsızdır. Ancak farklı meslek gruplarına ilişkin olarak Maslach, Schaufeli ve Leiter'in (2001) yaş yükseldikçe tükenmişlikle daha kolay baş edilebildiği, Çam'ın (1988) yaş ile tükenmişlik arasında ters ilişki olduğu yani yaş arttıkça tükenmişliğin azaldığı, Kavla'nın (1988) hemşirelerin 19-25 yaş arasında daha çok tükenmişlik yaşadığı, Selçukoğlu'nun (2001) araştırma görevlilerinin 20-24 yaş arasında daha çok tükenmişlik yaşadıkları Babaoğlu'nun (2006) 20-30 yaş grubu yöneticilerinin daha çok tükenmişlik yaşadığı sonuçları ile de benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada ilköğretim müfettişlerinin yaşlarına ilişkin tükenmişlik seviyeleri bakımından alt boyutlarda en çok tükenmişliğin daha çok 31-35 yaş arasındakilerin yaşadığı en az tükenmişliği ise 51 yaş ve üzerindekiilerin yaşamaları daha çok mesleğe giriş yaşları ile açıklanabilir. İlköğretim müfettişi olabilmek için belirli süre öğretmenlik yapmış olma şartı aranmakta olup 40 yaşın üzerindekiiler mesleğe kabul edilmemektedirler.

5.6.3. İlköğretim Müfettişlerinin Medeni Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında evli ve bekar olan ilköğretim müfettişleri “az tükenmişlik” yaşamaları, kişisel başarısızlık boyutunda evli ilköğretim müfettişleri “çoğunlukla tükenmişlik” yaşamakta iken bekar ilköğretim müfettişlerinin “orta düzeyde tükenmişlik” yaşadıkları sonucu tükenmişliklerini algılamaları bakımından istatistiksel olarak anlamlı fark göstermemektedir.

Bu bulgu, Izgar'ın (2000) yöneticilerin medeni durumlarına göre duyarsızlaşma boyutunda anlamlı ilişki bulunmadığı, Selçukoğlu'nun (2001) araştırma görevlilerinin medeni durumları ile duygusal tükenme arasında anlamlı fark olmadığı, Maraşlı'nın (2003) lise öğretmenlerinin medeni durumlarına ilişkin

öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri bakımından anlamlı fark olmadığı sonuçlarıyla tutarlıdır.

Ancak Özer'in (1998) rehber öğretmenlerin medeni durumlarına göre bekar olanların evli olanlara göre daha çok duygusal tükenme yaşadıkları ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında da aynı tükenmişliği yaşadıkları, İzgar'ın (2000) duygusal tükenme ve kişisel başarı düzeyinde yöneticiler arasında anlamlı fark olduğu, Babaoğlu'nun (2006) duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık boyutunda okul yöneticilerinin tükenmişlik puanlarının medeni duruma göre anlamlı fark gösterdiği, bekar okul yöneticilerinin evlilerden daha fazla duygusal tükenme yaşadığı ayrıca bekar okul yöneticileri evlilerden daha fazla kişisel başarısızlık şeklinde tükenmişlik yaşadığı sonuçlarıyla tutarsızdır.

Yapılan araştırmalar evli olanların tükenmişliğe dayanıklı olmalarını evli kişilerin daha dengeli ve kararlı olmaları, eş ve çocukla ilgilenmenin sabır gerektirdiği, aile üyelerinin sevgi ve desteğinin etkili olması ile açıklık getirmektedir (Juhsz, 2001:237).

Bu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında evli ve bekar olan ilköğretim müfettişlerinin “az tükenmişlik” yaşamalarında fazla yıpranmamaları, sorumlu davranmaları, ilişkilerinde küçültücü bir dil kullanmamaları, katı kurallara göre iş yapmamalarının etkili olmasıyla açıklanabilir. Kişisel başarısızlık alt boyutunda evli ilköğretim müfettişleri “çoğunlukla tükenmişlik” yaşamakta iken bekar ilköğretim müfettişlerinin “orta düzeyde tükenmişlik” yaşamaları daha çok evli olanların düşük moral halinde olmaları, kişiler arası ilişkilerde geri çekilmeleri, baskılarla baş edememeleri, işlerinde ilerleme kaydetmediklerini düşünmeleri gibi etkenlerin etkili olmasıyla açıklanabilir.

5.6.4. İlköğretim Müfettişlerinin Kıdemlerine Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim müfettişlerinin “Duygusal Tükenme” alt boyutunda en fazla tükenmişliği 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlar yaşarken en az tükenmişliği 1-5 yıl arası kıdemi olanların yaşadığı; “Duyarsızlaşma” alt boyutunda en fazla tükenmişliği

11-15 yıl arası kıdeme sahip olanlar yaşarken en az tükenmişliği 1-5 yıl arası kıdemi olanların yaşadığı “Kişisel Başarısızlık” alt boyutunda en fazla tükenmişliği 6-10 yıl arası kıdeme sahip olanlar yaşarken en az tükenmişliği 1-5 yıl arası kıdemi olanların yaşadığı görülmektedir. Ancak bu durumun ilköğretim müfettişlerinin kıdemlerine göre tükenmişlik seviyeleri “Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Bu bulgu Izgar’ın (2000) yöneticilerin kıdemlerine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı ilişki bulunmadığı, Selçukoğlu’nun (2001) araştırma görevlilerinin kıdemi ile duygusal tükenme arasında anlamlı fark olmadığı, Gençler’in (2002) öğretmenlerin hizmet süreleri ile mesleki tükenmişlikleri arasında anlamlı fark olmadığı, Babaoğlu’nun (2006) okul yöneticisinin mesleki kıdemine göre duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutunda fark olmadığı, Hock’un (1988) öğretmenlerin kıdemi tükenmişlik düzeylerini etkilemediği sonuçlarıyla tutarlıdır.

Ancak Özer’in (1998) rehber öğretmenlerin kıdemlerine göre 2-5 yıl kıdeme sahip olanların duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, Murat’ın (2000) duygusal tükenmişlik, duyarsızlaşma ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında 4. yıldan itibaren ortaya çıktığı ve 8. yıldan itibaren genel bir düşüş yaşadığı, Izgar’ın (2000) yöneticilerin kıdemlerine göre kişisel başarı düzeyinde anlamlı ilişki bulunduğu, Babaoğlu’nun (2006) okul yöneticisinin mesleki kıdemine göre duyarsızlaşma boyutunda 1-10 yıl çalışma yılına sahip olan okul yöneticilerinin hem 16-20 yıl, hem 21-25 yıl hem de 26 yıl ve üzerinde çalışanlardan anlamlı olarak daha fazla duyarsızlaşma yaşadığı, Özkaya’nın (2006) yatılı bölge ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerden 6-10 yıl kıdeme sahip olanların daha fazla tükenme yaşadığı, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma puanlarının da kıdeme göre farklılık gösterdiği, Girgin’in (1995) çalışılan yıl arttıkça başarı puanlarının da arttığı sonuçlarıyla tutarsızdır.

Bu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin kıdemlerine ilişkin tükenmişlik seviyeleri bakımından alt boyutlarda en çok tükenmişliğin daha çok 6-10 yıl arası kıdemi olanların yaşadığı en az tükenmişliği ise 1-5 yıl arası kıdeme sahip olanların yaşadığı sonuçları daha çok mesleki görevlerin yerine getirilmesiyle açıklanabilir.

“Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği”ne göre ilköğretim müfettiş yardımcıları üç yıllık yardımcılık süresi içinde bağımsız olarak rehberlik, teftiş, inceleme, soruşturma, araştırma görevi yapamaz. Ancak asil olarak müfettişliğe atandıklarında bu görevler verilebilir. 6-10 yıl kıdeme sahip olanlar daha çok ilköğretim müfettiş yardımcılığından müfettişliğe atananların kıdem grubunu oluşturmaktadır. Bu kıdem grubuna bağımsız olarak görev verildiğinde zorlanma, aşırı stres, baskı yaşadıklarından dolayı 6-10 yıl kıdemi olanlar fazla tükenmişlik yaşamış olabilirler. Bunun yanı sıra 1-5 yıl kıdemi olan ilköğretim müfettişleri daha çok yardımcı statüsünde olduklarından dolayı yönetmelik gereği bağımsız görev verilmediğinden dolayı az tükenmişlik yaşamış olabilirler.

5.6.5. İlköğretim Müfettişlerinin Branşlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyeleri “Duygusal Tükenme” alt boyutunda en fazla tükenmişliği diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) branştan olanlar en az tükenmişliği güzel sanatlar branşının yaşadığı, “Duyarsızlaşma” alt boyutunda en fazla tükenmişliği matematik branşı olanlar en az tükenmişliği güzel sanatlar branşından olanların yaşadığı, “Kişisel Başarısızlık” alt boyutunda en fazla tükenmişliği matematik branşından olanlar en az tükenmişliği ise güzel sanatlar branşından olanların yaşadığı ortaya çıkmaktadır. Ancak ilköğretim müfettişlerinin branşlarına göre tükenmişlik seviyeleri “Duygusal Tükenme, Duyarsızlaşma, Kişisel Başarısızlık” alt boyutlarına ilişkin bu tükenmişlik seviyeleri istatistiksel olarak anlamlı fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgu Izgar’ın (2000) yöneticilerin branşlarına göre duyarsızlaşma, kişisel başarı boyutunda anlamlı ilişki bulunmadığı, Babaoğlu’nın (2006) branşlarda duygusal tükenme ve kişisel başarısızlıkta anlamlı bir fark göstermediği, Özkaya’nın (2006) branşları bakımından tükenmişlik alt boyutlarında duygusal tükenme ve düşük kişisel başarı hissinde öğretmenlerin görüşlerinin benzer olduğu sonuçlarıyla tutarlıdır.

Ancak Izgar'ın (2000) yöneticilerin branşlarına göre duygusal tükenme düzeyinde anlamlı ilişki bulunduğu, Gencer'in (2002) branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında mesleki tükenmişlik düzeyleri bakımından aralarında anlamlı fark olduğu ve branş öğretmenlerinin daha fazla tükendiği, Maraşlı'nın (2003) lise öğretmenlerinin branşlarına ilişkin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri bakımından anlamlı fark olduğu sosyal bilimler ve Türkçe\edebiyat branşlarındaki öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin düşük olduğu, Babaoğlu'nın (2006) duyarsızlaşma boyutunda ise sınıf öğretmenliği branşından olan okul yöneticilerinin daha fazla tükenmişlik yaşadığı, Murat'ın (2000) sınıf öğretmenleri arasında duygusal tükenme ve kişisel başarısızlık alt boyutlarında anlamlı fark olduğu sonuçları ile tutarsızdır.

Bu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin branşlarına ilişkin tükenmişlik seviyeleri bakımından alt boyutlarda en çok tükenmişliğin daha çok diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) ve matematik branşlarında olanların yaşaması en az tükenmişliği ise güzel sanatlar branşında olanların yaşaması sonuçları daha çok mesleğe alınma şartları ile açıklanabilir. “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği”ne göre ilköğretim müfettişliğine alınanların büyük çoğunluğu sınıf öğretmeni ve yine sınıf öğretmenliği kökenli olup eğitim yönetimi ve denetimi branşından olanlar oluşturmaktadır. Branş öğretmeni ilköğretim müfettiş sayısı oldukça azdır. Dolayısıyla matematik branşı ve diğer (yabancı dil, din kültürü ve ahlak bilgisi, rehber öğretmen, beden eğitimi) branştaki ilköğretim müfettişi sayısının az olması ve bu derslere branştan gelen ilköğretim müfettişlerinin girdiği göz önüne alınırsa tükenmişlikle karşı karşıya kalmaları doğaldır. Ancak güzel sanatlar branşından ilköğretim müfettişi sayısının da az olmasına rağmen bu derslerin daha çok branş dışındaki öğretmenlerce okutulması ve dolayısıyla öğretmenlere asıl branşında rehberlik ve teftiş yapıldığından zaman zaman bu derslerle ilgili rehberlik ve teftiş yapılmamasının etkili olmasıyla açıklanabilir.

5.6.6. İlköğretim Müfettişlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Tükenmişlik Düzeylerine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim müfettişlerinin öğrenim durumlarıyla ilgili tükenmişlik seviyelerine ilişkin alt boyutlarda “Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma” alt boyutunda en fazla tükenmişlik yaşayanlar ön lisans öğrenimi olanlar, en az tükenmişlik yaşayanların diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) öğrenime sahip olanların olduğu; “Kişisel Başarısızlık” alt boyutunda en fazla tükenmişlik yaşayanların ön lisans öğrenimine sahip olanların olduğu, en az tükenmişlik yaşayanların ise lisans öğrenimine sahip olanların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar ilköğretim müfettişlerinin öğrenim durumlarına göre tükenmişlik seviyeleri bakımından “Kişisel Başarısızlık” alt boyutunda anlamlı fark oluşturmadığı ancak “Duygusal Tükenme ve Duyarsızlaşma” alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Bu bulgular Izgar’ın (2000) yöneticilerin eğitim durumlarına göre kişisel başarı düzeyinde anlamlı ilişki bulunduğu, yöneticilerin eğitim durumlarına göre duygusal tükenme, duyarsızlaşma boyutunda anlamlı ilişki bulunmadığı, Selçukoğlu’nun (2001) araştırma görevlilerinin öğrenim düzeyi ile duygusal tükenme arasında anlamlı fark olmadığı Maslach ve Jackson’un (1985), Maslach, Schaufeli ve Leiter’in (2001) eğitim düzeyi yüksek olanların daha çok tükenmişlik yaşadığı sonucuyla tutarsızdır. Ancak Murat’ın (2000) mezun olunan okul bakımından tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark olduğu, Maraşlı’nın (2003) lise öğretmenlerinin eğitim durumlarına ilişkin öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre tükenmişlik düzeyleri bakımından anlamlı fark olduğu ve eğitim süresi arttıkça tükenmişlik düzeylerinin düştüğü, Özkaya’nın (2006) okul türleri mezun olunan okul bakımından duygusal tükenme boyutunda farklılık gösterdiği sonuçlarıyla tutarlıdır. Ayrıca bu konuda yapılan araştırma sonuçları genel olarak kişinin öğrenim sırasında aldığı bilgi ve beceriyi kullanabilmesinin tükenmişliğin üç boyutuyla ters orantılı olduğunu şeklindedir (Lester, 1990:275).

İlköğretim müfettişlerinin öğrenim durumları bakımından tükenmişlik seviyeleri “Duygusal Tükenme” alt boyutunda farklılığın ön lisans öğrenim durumuna sahip olanlarla, lisans tamamlama, lisans, yüksek lisans, diğer öğrenim durumuna sahip olanlarla olduğu ve ön lisans eğitime sahip olanların lisans tamamlama, lisans, yüksek lisans ve diğer öğrenime sahip olanlara göre daha fazla

tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. “Duyarsızlaşma” alt boyutunda farklılığın ön lisans öğrenim durumuna sahip olanlarla, lisans tamamlama, lisans, yüksek lisans ve diğer öğrenime sahip olanlarla olduğu ve ön lisans eğitime sahip olanların lisans tamamlama, lisans, yüksek lisans ve diğer öğrenime sahip olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine bu boyutta bir başka farklılığın lisans öğrenim durumuna sahip olanlarla, lisans tamamlama, öğrenimine sahip olanlar arasında olduğu ve lisans öğrenimine sahip olanların lisans tamamlama öğrenime sahip olanlara göre daha az tükenmişlik yaşadığı sonucuna ulaşılabilir.

Bu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin öğrenim durumlarına ilişkin tükenmişlik seviyeleri bakımından alt boyutlarda en çok tükenmişlik yaşayanların ön lisans en az tükenmişlik yaşayanların ise diğer (iki yıllık eğitim enstitüsü, üç yıllık eğitim enstitüsü) öğrenim durumu ve lisans düzeyinde öğrenim görenlerin yaşamasında 2005/2006 öğretim yılında yeni programın uygulamaya konulmasıyla açıklanabilir. Yeni program beraberinde yeni bir anlayış getirdiğinden öğrenim düzeyi lisans olan ilköğretim müfettişleri daha kolay uyum sağlarken öğrenim düzeyi bakımından ön lisans mezunu olanların uyum sağlamakta zorlanmaları ile fazla tükenmişlik yaşamış olabilecekleri ile açıklanabilir.

5.7. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Altıncı alt problemde, “İlköğretim müfettişlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki” korelasyon katsayısı ile saptanmıştır.

5.7.1. “Mesleki Görev Boyutları” ile “Duygusal Tükenme Alt Boyutu” Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim müfettişlerinin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Araştırma” görevleri ile tükenmişlik seviyelerinden “Duygusal Tükenme” alt boyutu arasında negatif kuvvetli bir ilişki (korelasyon),

“Soruşturma” görevi arasında ise negatif orta bir ilişki (korelasyon) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca belirlilik (determinasyon) katsayısına göre ise duygusal tükenmenin % 86.7’si ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Eldeki bilgiler ışığında her iki değişkende gözlenen toplam değişkenlikteki açıklanamayan % 13.3’lük kısmın başka değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Standart regresyon katsayısına göre değişkenlerin duygusal tükenme üzerindeki önem sırası; araştırma, rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme, soruşturma, teftiş ve değerlendirmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-test sonuçları incelendiğinde ise araştırma, rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme, soruşturma faktörlerinin duygusal tükenme üzerinde önemli açıklayıcı olduğu görülmektedir. Ancak teftiş ve değerlendirme faktörü anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Bu bulgular çeşitli değişkenler kullanılarak farklı meslek gruplarına yönelik olarak yapılan araştırma sonuçlarından Kavla’nın (1998) tükenmişlik düzeyi bakımından iş doyumu ile duygusal tükenme arasında anlamlı negatif orta düzeyde ilişki olduğu, Chesnutt’un (1997) yönetici desteği ile meslektaşlardan sağlanan destek ile duygusal tükenme arasında ters yönde ilişki olduğu, Akbulut’un (2002) öğretmenlerin yeterliği, ilişki alışkanlığı, zamanı verimli kullanma ve stratejik planlama ile duygusal tükenme arasında negatif ilişki olduğu sonuçları ile paraleldir. Ancak Izgar’ın (2000) yöneticilerin eğitim durumlarına göre duygusal tükenme, boyutunda anlamlı ilişki bulunmadığı, Murat’ın (2000) sınıf öğretmenleri arasında duygusal tükenme alt boyutlarında okul yöneticilerinden takdir görmeye yönelik anlamlı fark olduğu, Wright ve Bonett’in (1997) duygusal tükenmişlik ile iş performansı arasında olumsuz ilişki olduğu sonuçları ile tutarlı değildir.

Bu konuya Wright ve Bonett (1997) duygusal tükenmişliğin tükenmişlik kavramının anahtar bileşeni olması, Friesen ve Sarros (1989) okul yöneticileri ve öğretmenler üzerinde iş stresi ve iş yükünün duygusal tükenme alt boyutunun belirleyici olması, Leiter ve Maslach (1988) ise duygusal tükenmişliğin duyarsızlığa yol açtığını ileri sürerek açıklık getirmeye çalışmaktadır.

Ancak bu çalışmada ilköğretim müfettişlerinin araştırma, rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme, soruşturma görevlerini yerine getirirlerken özellikle görev alanların karmaşıklığı ve iş yükünün fazla olmasından dolayı zaman zaman

hizmet verdiği kişilere daha önceki kadar sorumlu davranamama, hizmet vermekte yetersiz olduklarını düşünme, gerginlik ve engellenmişlik duyguları yaşama, yorgunluk, duygusal yönden kendilerini yıpranmış hissetme, enerji kaybı, halsizlik, aşırı yorgunluk hissetme gibi durumlardan dolayı duygusal tükenmişlik yaşamalarından kaynaklanmış olabilir. Ancak teftiş ve değerlendirme görevi sistem içerisinde daha çok evrak incelemesi şeklinde yerine getirildiğinden bu görev yapılırken yeterince duygusal tükenme yaşamamış olmaları ile açıklanabilir.

5.7.2. “Mesleki Görev Boyutları” ile “Duyarsızlaşma Alt Boyutu” Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim müfettişlerinin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme” görevleri ile tükenmişlik seviyelerinden “Duyarsızlaşma” alt boyutu arasında negatif orta bir ilişki (korelasyon) olduğu, “Soruşturma” görevi arasında negatif zayıf bir ilişki (korelasyon) olduğu, “Araştırma” görevi arasında ise negatif kuvvetli bir ilişki (korelasyon) olduğu, sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca belirlilik (determinasyon) katsayısına göre ise duyarsızlaşmanın % 75.2’si ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Eldeki bilgiler ışığında her iki değişkende gözlenen toplam değişkenlikteki açıklanamayan % 24.8’lik kısmın başka değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Standart regresyon katsayısına göre değişkenlerin duygusal tükenme üzerindeki önem sırası; araştırma, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, soruşturma, incelemedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-test sonuçları incelendiğinde ise araştırma, inceleme, soruşturma faktörlerinin duygusal tükenme üzerinde önemli açıklayıcı olduğu görülmektedir. Ancak teftiş ve değerlendirme, rehberlik ve iş başında yetiştirme faktörleri ise anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Bu bulgular çeşitli değişkenler kullanılarak farklı meslek gruplarına yönelik olarak yapılan araştırma sonuçlarından Kavla’nın (1998) iş doyumu ile duyarsızlaşma boyutu arasında anlamlı negatif zayıf bir ilişki olduğu, Chesnutt’un (1997), yönetici desteği ile meslektaşlardan sağlanan destek ile duyarsızlaşma arasında ters yönlü ilişki olduğu, Akbulut’un (2002) öğretmenlerin yeterliği, ilişki alışkanlığı, zamanı verimli kullanma ve stratejik planlama ile duyarsızlaşma arasında

negatif ilişki olduğu, Murat'ın (2000) sınıf öğretmenleri arasında duyarsızlaşma alt boyutlarında okul yöneticilerinden takdir görmeye yönelik anlamlı fark olduğu sonuçları ile paraleldir. Ancak Izgar'ın (2000) yöneticilerin eğitim durumlarına göre duyarsızlaşma boyutunda anlamlı ilişki bulunmadığı, Wright ve Bonett'in (1997) iş performansı ile duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi arasında herhangi bir ilişki bulunmadığı sonuçları ile paralel değildir.

Bu araştırmada ilköğretim müfettişlerinin araştırma, inceleme, soruşturma görevlerini yerine getirirlerken özellikle görev alanların karmaşıklığı ve çalışma bölgelerinin geniş olmasından dolayı hizmet verilen bireylere karşı tutumlarında ve tepkilerde olumsuz değişme, sinirlilik, işe ilişkin idealizm kaybı, katı kurallara göre iş yapma, başkalarından sürekli kötülük geleceğini sanma, etkileşimde bulundukları kişilere ve örgüte karşı mesafeli olma ve umursamaz ve alaycı bir tavır takınma gibi duyarsızlık yaşamalarından kaynaklanmış olabileceğiyle açıklanabilir. Ancak teftiş ve değerlendirme görevi sistem içerisinde daha çok belge incelemesi şeklinde yerine getirilmiş olabileceğinden ayrıca rehberlik ve iş başında yetiştirme görevi sırasında öğretmen rehberlik ihtiyacı duyduğunda ilköğretim müfettişi kayıtsız davranamayacağından bu görevler yapılırken yeterince duyarsızlık yaşanmamış olmaları ile açıklanabilir.

5.7.3. “Mesleki Görev Boyutları” ile “Kişisel Başarısızlık Alt Boyutu” Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar ve Tartışma

İlköğretim müfettişlerinin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Araştırma” görevleri ile tükenmişlik seviyelerinden “Duygusal Tükenme” alt boyutu arasında negatif çok kuvvetli bir ilişki (korelasyon) olduğu, “Soruşturma” görevi arasında ise negatif kuvvetli bir ilişki (korelasyon) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca belirlilik (determinasyon) katsayısına göre ise kişisel başarısızlığın % 95.4'ü ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Eldeki bilgiler ışığında her iki değişkende gözlenen toplam değişkenlikteki açıklanamayan % 4.6'lık kısmın başka değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Standart regresyon katsayısına göre değişkenlerin duygusal tükenme üzerindeki önem sırası; araştırma, rehberlik ve iş

başında yetiştirme, inceleme, soruşturma, teftiş ve değerlendirmedir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-test sonuçları incelendiğinde ise teftiş ve değerlendirme, araştırma faktörlerinin duygusal tükenme üzerinde önemli açıklayıcı olduğu görülmektedir. Ancak rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme, soruşturma faktörleri ise anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Bu bulgular çeşitli değişkenler kullanılarak farklı meslek gruplarına yönelik olarak yapılan araştırma sonuçlarından, Kavla'nın (1998) iş doyumu ile kişisel başarı arasında pozitif orta düzeyde ilişki olduğu, Işıklar'ın (2002) kişisel başarı ile pasif iletişim arasında anlamlı ilişki olduğu, Akbulut'un (2002) öğretmenlerin yeterliği, ilişki alışkanlığı, zamanı verimli kullanma ve stratejik planlama ile kişisel başarısızlık arasında negatif ilişki olduğu sonuçları ile paralel iken Murat'ın (2000) sınıf öğretmenleri arasında kişisel başarısızlık alt boyutlarında okul yöneticilerinden takdir görmeye yönelik anlamlı fark olduğu sonucu ile paralel değildir.

Bu çalışmada ilköğretim müfettişleri teftiş ve değerlendirme, araştırma görevlerini yerine getirirlerken özellikle görev alanların karmaşıklığı ve iş yükünün fazla olmasından dolayı depresyon, düşük moral, kişiler arası ilişkilerde geri çekilme, üretkenliğin azalması, baskılarla baş edememe ve kişisel başarısına ilişkin olumsuz tepki gösterme, işinde ilerleme kaydetmediğini hatta gerilediğini düşünme, harcadıkları çabanın bir işe yaramayacağını düşünme gibi kişisel başarısızlık özellikleri gösterebilecekleri ile açıklanabilir. Ancak rehberlik ve iş başında yetiştirme, inceleme, soruşturma görevleri doğrudan kişisel başarısızlıkla ilgili olmayabileceğinden bu görevlerde fazla tükenmişlik yaşamayabilecekleri ile açıklanabilir.

İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerinin tüm boyutları ile tükenmişlik alt boyutları arasında kuvvetli negatif bir korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca belirlilik (determinasyon) katsayısına göre tükenmişliğin % 69'u ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevleriyle ilgili değişkenlerden kaynaklanmaktadır. Eldeki bilgiler ışığında her iki değişkende (görev-tükenmişlik) gözlenen toplam değişkenlikteki açıklanamayan % 31'lik kısmı başka değişkenlerden kaynaklanmaktadır.

Bu bulgu çeşitli değişkenler kullanılarak farklı meslek gruplarına yönelik olarak yapılan genel araştırma sonuçlarından Chesnutt'un (1997) sosyal destek ile

tükenmişlik arasında negatif bir ilişki olduğu, Friesen ve Sarros'un (1989) iş stresi ile tükenmişlik arasında pozitif bir korelasyonun olduğu, Gencer'in (2002) öğretmenlerin iş doyumları ile mesleki tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonuçlarıyla paraleldir.

Bu konuya Freidman (1995) tatminsizlik ve yorgunluk hissinin tükenmişliğin özünü oluşturduğu ve tükenmişliğin dört unsurunun yorgunluk, tatminsizlik, depresyon ve işten soğuma olduğu, De Robbio (1995) tükenmişliğe neden olan değişkenlerin disiplin, çok fazla bürokratik iş, bürokratik engeller, düşük ücret, mesleğe karşı yapılan saygısızlıklar olduğu, Friesen ve Sarros (1989) gerek iş yükünün gerekse stresin tükenmişliği etkilediğini, Leiter ve Maslach (1988) yüksek tükenmişliğin beraberinde örgüte bağlılığı da düşürdüğü, Tümkaya (1996) mesleğe ilişkin görev algısı, iş değiştirme isteği, işte yükselme olanağının tükenmişlikle yakından ilişkili olduğu faktörleriyle açıklık getirmektedir.

Bu sonuçlar; rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma ile ilgili mesleki görevlerin yerine getirilme durumları bakımından ilköğretim müfettişleri ile öğretmenlerin farklı görüşte olduklarını, ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasında negatif, kuvvetli bir ilişki olduğunu, ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirdikçe tükenmişlik düzeylerinin azalacağını göstermektedir.

BÖLÜM VI

ÖNERİLER

6.1. Araştırma Sonuçlarına Yönelik Öneriler

1. İlköğretim müfettişlerinin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” ile ilgili mesleki görev tanımları eğitimciler arasında farklı algılamalara meydan vermeyecek biçimde net, açık anlaşılır ve uygulanabilir olacak şekilde yeniden tanımlanabilir.

2. İlköğretim müfettişlerinin “Teftiş ve Değerlendirme” ile ilgili mesleki görev tanımları eğitimciler arasında farklı algılamalara meydan vermeyecek biçimde net, açık anlaşılır ve uygulanabilir olacak şekilde yeniden tanımlanabilir.

3. İlköğretim müfettişlerinin “İnceleme” ile ilgili mesleki görev tanımları eğitimciler arasında farklı algılamalara meydan vermeyecek biçimde net, açık anlaşılır ve uygulanabilir olacak şekilde yeniden tanımlanabilir.

4. İlköğretim müfettişlerinin “Araştırma” ile ilgili mesleki görev tanımları eğitimciler arasında farklı algılamalara meydan vermeyecek biçimde net, açık anlaşılır ve uygulanabilir olacak şekilde yeniden tanımlanabilir.

5. İlköğretim müfettişlerince görev alanlarında bulunan kurumlarda çalışanları “Soruşturma” görevi kapsamında disiplin suçlarının önlenmesine yönelik bilgilendirme yapabilirler.

6. İlköğretim müfettişlerinin “Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme, Teftiş ve Değerlendirme, İnceleme, Soruşturma, Araştırma” görevlerine yönelik uzmanlaşmaları sağlanabilir.

7. İlköğretim okulları ikinci kademede branş öğretmenleri olduğu da dikkate alınarak ilköğretim müfettişliği mesleğinde branşlaşmaya gidilebilir.

8. İlköğretim müfettişlerinin eğitim bilimleri “eğitim yönetimi ve denetimi” alanında yüksek lisans ve doktora yapmaları özendirilebilir. Ayrıca mesleğe alınmada öncelikli tercih sebebi olabilir.

9. İlköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirirken duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve özellikle kişisel başarısızlık alt boyutlarında yaşadıkları tükenmişlik nedenleri araştırılabilir.

10. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik seviyelerinden kişisel başarısızlık alt boyutunda tükenmişliklerini önlemek için mesleklerinde yükselme imkanı verilmelidir. Bunun için de kariyer sistemi getirilebilir.

11. İlköğretim müfettişleri mesleki görevlerini yerine getirirken yaşadıkları tükenmişlikle başa çıkabilmeleri için hizmet içi eğitim, panel, sempozyum gibi etkinliklerle Milli Eğitim Bakanlığı'na zaman zaman zaman zaman bilgilendirme yapılabilir.

6.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma 2005/2006 öğretim yılında Türkiye genelinde nicel yöntem kullanılarak yapılan bir çalışmadır. İlköğretim müfettişlerinin tükenmişlik düzeyleri farklı değişkenlerle belli süreler sonunda nitel veya nicel yöntemler kullanılarak tekrar yapılabilir.

KAYNAKÇA

Akbulut, Aysel. “Öğretmenlerin Etki ve İlgi Alanı Alışkanlıkları İle Tükenmişlik Düzeyleri ve Serbest Zamanlarda Yaşanılan Duygular Arasındaki İlişki”.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Altun, Akbaba Sadegül. “Bilgi Teknolojisi Sınıflarında Denetim” **Eğitim Araştırmaları**. Sayı:18, 2005, ss. 1-16.

Artan, İnci. **Örgütsel Stres Kaynakları ve Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama**.
İstanbul: Basisen Kültür ve Eğitim Yayınları, 1989.

Aydın, Mustafa. **Çağdaş Eğitim Denetimi**. Ankara: Pegem Yayınları,
Yayın No: 4, 1993.

Aydın, Ayhan. **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**, Ankara: Anı Yayıncılık, 1999.

Babaoğlu, Emine. “İlköğretim Okulu Yöneticilerinde Tükenmişlik (Düzce İli Örneği)”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

Balcı, Ali. **Örgütsel Sosyalleşme, Kuram, Strateji ve Taktikler**. Ankara: Pegem Yayınları, 2000(a).

_____ **Örgütsel Gelişme**. Ankara: Pegem Yayınları, 2000(b).

Baltaş Acar ve Zuhal Baltaş. **Stres ve Başa Çıkma Yolları**. İstanbul: Remzi Kitabevi, 1991.

Başar, Hüseyin. **Eğitim Denetçisi**. Ankara: Önder Matbaacılık, 1998.

Başaran Alim. “İlköğretim Kurumlarında Grupla Teftiş Uygulamaları”.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü**, 1986.

_____. “Milli Eğitim Bakanlığında Yeni Bir Teftiş Anlayışı Yapı ve
İşleyişi” **Panel**. Ankara, 28 Şubat 2004.

Başaran, İbrahim Ethem. **Örgütsel Davranış**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1991.

_____. **Eğitim Yönetimi**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1994.

Baysal, Asuman “Lise ve Dengi Okul Öğretmenlerinde Meslekte Tükenmişliğe Etki
Eden Faktörler”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1995.

Bilgen, Nihat. “Teftişin İşlevi” **Panel**. Ankara, 28 Şubat 2004.

Bilgin, Kamil U. **Kamu Personel Yönetimi**. Ankara: İmaj Yayıncılık, 1997.

Blumberg, Arthur. **Supervisors Teachers: A Private Cold War**. California, 1980.

Brimblecombe N. Marian Shaw and Michael Ormstan. “Teachers’ Intention to
Change Practice as a Result Of OFSTED School Inspection” **Educational
Management and Administradion**, Vol 24, (4), 1996.

Bucak, Balcı Esengül. **Ödüller Güdüleme Kuramları ve Türkiye’de Öğretmen
Ödülleri**. Ankara: Adım Yayıncılık, 1992.

Bursalioğlu, Ziya. **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**. Ankara: Pegem
Yayınları, Yayın No:9, 1994.

- Büyükaslan, M. Ali. “İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İlköğretim Denetmenlerinin Ders Denetimine İlişkin Algı ve Beklentileri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.
- Byrne, M. Barbara. “The Maslach Burnout Inventory: Testing For Factorial Validity and Invariance Across Elementary, Intermediate and Secondary Teachers”, **Journal of Occupational and Organizational Psychology**. Vol.66, 1993, pp.197-212.
- Can, Niyazi. “İlköğretim Öğretmenlerinin Denetimi ve Sorunları.” **Milli Eğitim**, Sayı: 161, Kış 2004, ss. 112-122.
- Canman, Doğan. **Çağdaş Personel Yönetimi**. Ankara: TODAİ Yayınları, Yayın No:260, 1995.
- Cengiz, Cevdet. **Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi**. Ankara: MEB Yayınları, 1992.
- Cerit, Yusuf. “İlköğretim Müfettişlerinin Eğitim Öğretim Faaliyetlerini Geliştirme Etkinlikleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1996.
- Cherniss, Cary. “Long-Term Consequences of Burnout: An Exploratory Study” **Journal of Educational Research**, Vol. 13, No. 1, 1992, pp.1-11.
- Chesnutt, W. J. “The Relationship Between Social Support and Professional Burnout Among Public Secondary School Teachers in Northeast Tennessee” **Dissertation Abstract International**, 52 (6), 2070 A, 1997.
- Cordes Cynthia L. and Thomas Dougherty. “Review and an Integration of Research on Job Burnout” **Academy of Management Review**. 18 (4), 1993, pp. 621-656.

Çam, Olcay. “Hemşirelerde Tükenmişlik ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi”
Yayınlanmamış Doktora Tezi, **İzmir Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri
Enstitüsü**, 1989.

Çelik, Vehbi. **Eğitimsel Liderlik**. Ankara: Pegem Yayınları, 1999.

Çetinkanat, A. Canan. **Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu**. Ankara: Anı
Yayıncılık, 2000.

Çimen, Mesut. “Türk Silahlı Kuvvetleri Sağlık Personelinin Tükenmişlik, İş
Doyumu, Kuruma Bağlılık ve İşten Ayrılma Niyetlerine İlişkin Bir Alan
Araştırması”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara GATA Sağlık Bilimleri
Enstitüsü**, 2000.

Çokluk, Ömay. “Zihinsel ve İşitme Engelliler Okullarında Görev Yapan Yönetici ve
Öğretmenlerde Tükenmişliğin Kestirilmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans
Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1999.

_____. “Örgütlerde Tükenmişlik” (Edit: Cevat Elma ve Kamile Demir)
Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

De Robbio, R. Antenolla. “Factors Accounting For Burnout Among Secondary
School Teachers”. **Dissertation Abstract International**. 56(7), 2500-2501 A.
1995.

Dinçer, Ayhan “Türk Milli Eğitim Sisteminde Denetim ve Değerlendirme”.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Gazi Üniversitesi Sosyal
Bilimler Enstitüsü**, 1986.

Doğanay, Ercan. “Taşra Birimlerindeki İlk ve Orta Öğretim Kurumlarında Yürütülen Teftiş Hizmetlerinin Karşılaştırılması (Van İli Örneği)”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

Dönmez, Burhanettin ve Mehmet Güven. “Freidman Okul Müdürleri Tükenmişlik Ölçeğinin Türkiye’ye Uyarlama Çalışması” **Eğitim Yönetimi**, Sayı: 26, Bahar 2001, ss. 221-225.

Dündar, Atilla A. “İlköğretim Okullarında Yapılan Teftişin Okul Başarısı ve Gelişimi Üzerine Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü**, 2005.

Eren, Erol. **Yönetim Psikolojisi**, İstanbul: Beta Basım ve Yayıncılık, 1993.

Ergin, Canan. “Doktor ve Hemşirelerde Tükenmişlik ve Maslach Tükenmişlik Ölçeğinin Uyarlanması” (Ed: R. Bayraktar ve İ. Dağ) **7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları El Kitabı**. Ankara: Psikologlar Birliği Yayınları, 1993, ss.143-154.

Farber, Berry A. “Stres and Burnout in Suburban Teachers” **Journal of Educational Research**, Vol. 77, No.6, 1984, pp. 325-331.

Fındıkçı, İlhami. **İnsan Kaynakları Yönetimi**, İstanbul: Alfa Basım ve Yayıncılık, 2001.

Freidman, A. Isaac. “School Principal Burnout: The Concept and It’s Components” **Journal of Organizational Behavior**, Vol. 16, No.2, 1995, pp. 191-198.

_____. “High And Low Burnout Schools: Schools Culture Aspects of Teacher Burnout”, **Journal of Educational Research**. Vol. 84, No.6, 1991, pp. 325-333.

Freudenberg, Herbert J. "Staff Burnout" **Journal Of Social Issues**. Vol. 30, 1974, pp.159-164.

Friesen, David and James Sarros. "Sources of Burnout Among Educators", **Journal of Organizational Behavior**. Vol. 10, No. 2, 1989, pp. 179-188.

Gencer, Ali. "Öğretmenlerin İş Doyumu İle Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişkiler". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Girgin, Günseli "İlkokul Öğretmenlerinde Meslekten Tükenmişliğin Gelişimini Etkileyen Değişkenlerin Analizi ve Bir Model Önerisi (İzmir İli Kırsal ve Kentsel Yöre Karşılaştırılması)". Yayınlanmamış Doktora Tezi, **İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1995.

Gleeson, Denis and Chris Husbands. **The Performing School: Managing, Teaching and Learning in a Performance Culture**. Routledge-Falmer, 2001, p.1.

Gold, Yvonne and Patricia Bachelor. "Signs of Burnout Are Evident For Practice Teachers During the Teacher Training Period" **Education**. Vol. 108, No.4, 2001, pp. 546–555.

Gordon, Thomas, **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**. İstanbul: Sistem Yayınları, 1999.

Gökçe, Feyyat "Bağımsız Ortaokullar İle İlköğretim Okulları II. Kademesinde Denetim Amaçlarının Gerçekleşmesi ve Denetim İlkelerine Uyulması Konusunda Denetçi ve Öğretmen Görüşleri". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1994.

Guttek, Gerald L. **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**. (Çev: Nesrin Kale). Ankara: Pegem Yayınları, 1997

Hane, J. Hicks. **Educational Supervision in Principle and Practice**. The Ronald Pres Company, New York, 1960, p. 5.

Harman, Mehmet. “Sınıf Öğretmenlerine Uygulanacak Teftiş Form Önerisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Hesapçıoğlu, Muhsin, **Eğitim Planlaması ve Yönetim**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 472, 1989.

Hock, R. Roger. “Professional Burnout Among Public Schol Teachers” **Public Personel Management**, Vol. 17, No:2, 1988, ss.167–189.

Işıklar, Abdullah. “Lise Dengi ve İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin İş Doyumu, Tükenmişlik ve Empatik Eğilimleri Arasındaki İlişkilerin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2002.

Izgar, Hüseyin. “Okul Yöneticilerinin Tükenmişlik Düzeyleri (Burnout) Nedenleri ve Bazı Etken Faktörlere Göre İncelenmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2000.

“İlköğretim ve Eğitim Kanunu (222 s.k)”. **Resmi Gazete**, 10705, 12 Ocak 1961.

İpek, Cemalettin. “Örgütsel Çatışma ve Çatışma Yönetiminde Uygulanabilecek Örgüt Geliştirme Aracıları”. (Edit: Cevat Elma ve Kamile Demir) **Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar**. Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

Juhsz, Anne M. “Teacher Self-Esteem: A Tripl Role Approach to This Forgotten Dimension”. **Education**. Vol. 111, no.2, 2001, pp.234-241.

Kapusuzoğlu, Şaduman. “Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**, 1988.

Karacan, Fadime ve Esmahan Ağaoğlu. “Öğretim Etkinliklerine İlişkin Müfettiş ve Öğretmenlerin Görüşleri” **Eğitim ve Bilim**. Cilt: 29, Sayı 131, 2004, ss.14-23.

Karagözoğlu, Galip. “**Türk Eğitim Düzeninde Bakanlık Müfettişlerinin Rolü**”. Doktora Tezi Özeti. Ankara: MEB. PAK Dairesi, 1972.

_____ “**İlköğretimde Teftiş Uygulamaları**”. Ankara: Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, 1977.

Karip, Emin. **Çatışma Yönetimi**. Ankara: Pegem Yayınları, 1999.

Kaufhold, John A.”The Analysis of the Emotional Intelligence Skills and Potential Problem Areas of Elementary Educators” **Education**. Vol. 125, No.4, 2002, pp. 615-626.

Kavla, İlkay. “Hemşirelerde İş Doyumu ve Tükenmişlik İlişkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, 1998.

Koçel Tamer, Mustafa A. Aysan ve Işıl Pakdemir. **Kamu İktisadi Teşebbüslerinde Yönetim Kurulu Üyeliği El Kitabı**. Ankara: DPT Yayınları, 1991.

Koçer, Hasan Ali. **Türkiye’de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi**. İstanbul: MEB Yayınları, 1991.

Leiter, P. Michael and Christina Maslach. “The Impact of Interpersonal Environment on Burnout and Organizational Commitment” **Journal of Educational Research**, Vol. 9, No.4, 1988, pp. 297-308.

Lester, Paula E. "Fifty Ways to Improve Teacher Morale", **Clearing House**. Vol. 63, Issue 6, 1990, pp. 274-276.

Levine, James. "Rural Teachers" Perceptions of the Effectiveness of Various Supervisory Practices". **Research in Rural Education**. Vol:4 No. 2, 1987, pp. 77-82.

Malanowski, R. James and Peter H. Wood. "Burnout and Self Actualization in Public School Teachers". **The Journal of Psychology**, Vol. 117, 1984, pp.23-26.

Maraşlı, Müge. "Lise Öğretmenlerinin Bazı Özelliklerine ve Öğrenilmiş Güçlülük Düzeylerine Göre Tükenmişlik Düzeyleri". Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2003.

Maslach, Cristina. "The Burnout Syndrome" **Current Research Theory and Interventions III**. 1981, pp. 49-56.

Maslach, Cristina and Suzan E. Jackson. "The Measurement of Experienced Burnout" **Job of Occupational Behavior II**. 1981(a), pp. 73-81.

_____. "The Measurement of Experienced Burnout". **Journal Of Occupational Behavior**, Vol 2, No. 2, 1981(b), pp. 99-113.

_____. "The Role Of Sex and Family Variables in Burnout". **Sex Roles**, Vol 12, No. 7/8, 1985, pp. 837-851.

Maslach Christina, Wilmar B. Schaufeli and P. Michael Leiter. "Job Burnout". **Annual Reviews Psychology**. Vol:52, 2001, pp. 397-422.

Mearns, Jack and Jille Cain, “Relationships Between Teachers Occupational Stres and Their Burnout and Distress: Roles of Coping and Negative Mood Regulation Expectancies”. **Anxiety Stres and Coping**. Vol. 16, No.1, 2003, pp. 71-82.

Memişoğlu, Salih Paşa. “Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

“Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 s.k)”. **Resmi Gazete**, 14574: 24 Haziran 1973.

“Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun (3797 s.k)”. **Resmi Gazete**, 21226: 12 Mayıs 1992.

Milli Eğitim Bakanlığı, **İnceleme ve Soruşturma Rehberi**. Ankara: MEB Yayınları, 2000.

Milli Eğitim Bakanlığı. “Teftiş Kurulu Yönetmeliği” **Resmi Gazete**, 21717: 3 Ekim 1993.

Milli Eğitim Bakanlığı. “İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” **Resmi Gazete**, 23785: 13 Ağustos 1999.

Milli Eğitim Bakanlığı. “İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik” **Resmi Gazete**, 25882; 21 Temmuz 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı. “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi” **Tebliğler Dergisi**, Sayı: 2521, Şubat 2001.

Milli Eğitim Bakanlığı. “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi” **Tebliğler Dergisi**, Sayı: 2575, Ağustos 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı. “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği” **Tebliğler Dergisi**, Sayı: 2569, Şubat 2005.

Milli Eğitim Bakanlığı. “Okul Aile Birliği Yönetmeliği” **Tebliğler Dergisi**, Sayı: 2573, Haziran 2005.

Murat, Mehmet. “Sınıf Öğretmenlerinin On Yıllık Meslek Sürecinde Tükenmişliğin Gelişiminin Haritalanması ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi”.
Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2000.

Ouston, Janet and Brian Fidler. “What do Schoools After OFSTED School Inspection or Before” **School Leadership and Management**, Vol. 7, Issue 1, 1997, p. 95.

Örmen, Uğur. “Tükenmişlik Duygusu ve Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama”.
Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İstanbul Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1993.

Öz, M. Fevzi. “Türk Milli Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü”.
Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bölümü**, 1977.

Özdemir, Servet. **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. Ankara: Pegem Yayınları, 2. Baskı, 1998.

Özden, Yüksel. **Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler**. Ankara: Pegem Yayınları, 2. Baskı, 1999.

Özdil, Kenan. “Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**, 1997.

Özer, Recep. “Rehber Öğretmenlerde Tükenmişlik Düzeyi, Nedenleri ve Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Trabzon Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1998.

Özer, M. Akif. “Yönetimin Denetimi Temel Unsurlar İlkeler ve Kamu Yönetimi Açısından Değerlendirilmesi”. **Türk İdare Dergisi**. Sayı:419, 1998, s.143.

Özkaya, Hakan. “Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Karşılaştırılması”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006.

Özmen, Hicran. “Görme Engelliler Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2001.

Pehlivan, İnci. **İş Yaşamında Stres**. Ankara: Pegem Yayınları, 2002.

Renkler, Ayşe. “İlköğretim Denetmenlerinin İlköğretim Okullarında Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Yönetim Görevleriyle İlgili Etkililik Düzeyleri (Kayseri İli Örneği)”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Kayseri Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2005.

Rolf, Van Dick and Ulrich Wagner. “Stres and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach” **British Journal of Educational Psychology**. Vol.71, 2001, pp. 243-259.

Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Melek Tüz. **Örgütsel Psikoloji**, Bursa: Alfa Basım ve Yayıncılık, 1998.

Sağlamer, Emin. **Eğitimde Teftiş Teknikleri**. Ankara: Kadioğlu Matbaası, 1985.

Sarros, James C. and Anne M. Sarros. "Predictors Of Teacher Burnout". **The Journal of Educational Administration**. XXIV (2), 1987, 272-280.

Seçkin, Nezahat. "Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlilikleri". Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, 1978.

Selçukoğlu, Zeliha. "Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi İle Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Konya Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2001.

Sergiovanni, Thomas J. and Robert J. Starratt. **Supervision A Redefinition**. United States: Mc Graw-Hill, Inc., 1993.

Su, Kamil. **Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Yeri ve Önemi**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1974

Süngü, Hilmi. "Fransa, İngiltere ve Almanya Eğitim Denetimi Sisteminin Yapı ve İşleyişi". **Milli Eğitim**, Sayı: 167, Yaz 2005, ss. 394-415.

Taymaz, A. Haydar. **Eğitim Sisteminde Teftiş**. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası, 1997.

Todd, Ross J. "Transformational Leadership And Transformational Learning: Information Literacy And The World Wide Web," **NASSP Bulletin**. (83) 605, 1999, s.4-12,

Torun, Alev. “Tükenmişlik, Aile Yapısı ve Sosyal Destek İlişkileri Üzerine Bir İnceleme”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **İstanbul Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1995.

Tükel, Hayrettin. “İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1997.

Tümkiye, Songül, “Öğretmenlerdeki Tükenmişlik Görülen Psikolojik Belirtiler ve Başačkma Davranışları”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Adana Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1996.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982.

Uludüz, Sezgin. “İlköğretim Kurumlarında Sınıf İçi Etkinliklerinin Denetiminde Müfettiş Davranışları”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**, 1996.

Ural, Ayhan ve İbrahim Kılıç. **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara: Detay Yayıncılık, 2005.

Uzel, T. Fikret. “Türk Denetim Yapısında Denetçilerin Yasal ve İşlevsel Görünümü” **Denetim Dergisi**. Sayı: 64, Nisan 1991, s. 11.

Yavuz, Yaşar “Öğretmenlerin Denetim Etkinliklerini Klinik Denetim İlkeleri Açısından Değerlendirmeleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 1995.

Yıldırım, Fatma “Banka Çalışanlarında İş Doyumu ve Algılanan Rol Çatışması İle Tükenmişlik Arasındaki İlişki”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Ankara Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü**, 1996.

Yılmaz, Ahmet. “Eğitim Yönetiminde Bilgisayarlardan Faydalanmanın Avantajları ve Dezavantajları”. **Milli Eğitim**, Sayı: 166, Bahar 2005, ss. 72-82.

Yöney, Hakan ve Pemra Ünalın. “Profesyonel Yaşamda İş Stresi ve Tükenmişlik”
<http://www.insankaynaklari.com/cn/ContentBody.asp?BodyID=3870>,
 (Erişim:12.02.2004).

Wanzare, Zachariah and Jose L. Costa, “Supervision and Staff Development: Overview of The Literature”. **Nassp Bulletin**, Oct. 2000.

Waugh, C. Keith and Michael R. Judd. “Trainer Burnout: The Syndrome Explored”.
<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v19n2/waugh.html>,
 (Erişim:15.09.2005).

Weisberg, Jacop and Abraham Sagie. “Teacher’s Physical, Mental and Emotional Burnout: Impact On Intention To Quit”. **The Journal of Psychology**. Vol. 133, No.3, 1999, pp. 333-339.

Wood, Teri and Chris Mc Carthy. “Understanding and Preventing Teacher Burnout”. **ERIC No**: ED 477 726. 2002.

Wright, Thomas A. and Douglas G. Bonett. “The Contribution of Burnout to Work Performance”. **Journal of Organizational Behavior**, Vol. 18, No. 5, 1997, pp. 491-499.

EKLER

- EK 1. İlköğretim Müfettişi Anket Formu
- EK 2. Öğretmen Anket Formu
- EK 3. Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma İzin Onayı
- EK 4. İlköğretim Müfettişleri İl Listesi
- EK 5. İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları Listesi
- EK 6. Rastgele Sayılar Tablosu

Sayın İlköğretim Müfettişi;

Bu anket, ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik yargılarınızın öğrenilebilmesi böylelikle denetimde verimliliğin artırılması ve yeni bir yapılanma içerisinde bulunan Türk Milli Eğitim Sistemine katkı sağlaması amacıyla hazırlanmıştır.

Bu amaçla hazırlanan anketin, birinci bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde ilköğretim müfettişlerinin “rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma” görevlerine ilişkin form, üçüncü bölümünde ise Maslach Tükenmişlik Envanteri (Maslach Burnout Inventory) bulunmaktadır.

Bu formlardaki anket maddelerine on-onbeş dakikalık zamanınızı ayırarak vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup **toplu olarak değerlendirilecektir**. Bu nedenle ankete adınızı **yazmayınız**. Bu anketin geçerli olarak değerlendirilmesi vereceğiniz samimi **cevaplara bağlıdır**. Lütfen ilgili formlarda bulunan anket maddelerinden size en uygun gelen seçeneğe (X) koyarak işaretleyiniz. Araştırma tamamlandığında istenildiğinde e-mail aracılığıyla size bir özeti gönderilecektir. Araştırmanın sizlere uygulanması için Milli Eğitim Bakanlığından (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) gerekli izin alınmış olup bir örneği ekte sunulmuştur.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder saygılar sunarım.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD
Bolu/TÜRKİYE

Ahmet YILMAZ
Doktora Öğrencisi

GSM : 0 (505) 8816026
e-mail : ahmetayilmaz@hotmail.com

BÖLÜM I

A. Cinsiyetiniz?

- ☐ Erkek
☐ Kadın

B. Yaşınız?

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ 20-25 arası | ☐ 26-30 arası | ☐ 31-35 arası |
| ☐ 36-40 arası | ☐ 41-45 arası | ☐ 46-50 arası |
| ☐ 51-55 arası | ☐ 56-60 arası | ☐ 61 ve üstü |

C. Medeni Durumunuz?

- ☐ Evli ☐ Bekar

D. Mesleki Kıdeminiz?

- | | | |
|--|--|--|
| ☐ 1-5 yıl arası | ☐ 6-10 yıl arası | ☐ 11-15 yıl arası |
| ☐ 16-20 yıl arası | ☐ 21-25 yıl arası | ☐ 26-30 yıl arası |
| ☐ 31 yıl ve üstü | | |

E. Branşınız?

- ☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Fen Bilimleri ☐ Sosyal Bilgiler
☐ Matematik ☐ Türkçe/Edebiyat
☐ Güzel Sanatlar (Resim/Müzik/Beden Eğitimi/İş Eğitimi)
☐ Bilgi Teknolojileri/Bilgisayar Öğretmenliği
☐ Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği
☐ Diğer (Lütfen yazınız).....

F. Öğrenim Durumunuz?

- ☐ Ön Lisans ☐ Lisans Tamamlama (2+2 veya 3+1)
☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora
☐ Diğer (Lütfen Yazınız).....

BÖLÜM II

Lütfen size uygun gelen seçeneğe (x) işareti koyunuz.

	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
A) "Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme" göreviyle ilgili olarak;	1	2	3	4	5
1.Eğitim ve öğretime yönelik öğretim yılı başında, ortasında ve sonunda öğretmenlerle mesleki toplantılar düzenlerim.....	()	()	()	()	()
2.Rehberlik ile ilgili önerilerin uygulanma durumunu izlerim.....	()	()	()	()	()
3.Rehberlikten sonra okulda öğretmenlerle değerlendirme toplantısı yaparım...	()	()	()	()	()
4.Öğretmenlik mesleğindeki yeni gelişmelere yönelik bilgilendirme yaparım...	()	()	()	()	()
5.Aday öğretmenlerin yetiştirilmesine rehberlik ederim.....	()	()	()	()	()
6.Öğretmenlerin iş başında yetiştirmelerine rehberlik ederim.....	()	()	()	()	()
7.Rehberlik faaliyetlerinde kararlara katılımı sağlarım.....	()	()	()	()	()
8.Öğretim araç ve gereçlerin kullanımında öğretmenlere rehberlik ederim.....	()	()	()	()	()
9.Öğretmenlere mesleki sorunlarını çözmede yardımcı olurum.....	()	()	()	()	()
B) "Teftiş ve Değerlendirme" göreviyle ilgili olarak;	1	2	3	4	5
10.Denetimden önce ve sonra öğretmenle görüşürüm.....	()	()	()	()	()
11.Denetimde okulun çevre koşullarını dikkate alırım.....	()	()	()	()	()
12.Öğrencilerin derslerdeki başarı durumunu değerlendiririm.....	()	()	()	()	()
13.Sınıf ilgi köşelerinin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetlerim.....	()	()	()	()	()
14.Seçmeli derslerin seçiminin çevre koşullarına uygunluğunu denetlerim.....	()	()	()	()	()
15.Sosyal etkinliklerle ilgili öğrenci kulüp çalışması faaliyetlerini değerlendiririm.....	()	()	()	()	()
16.Öğretmenlerin tasarruf tedbirlerine uyma durumunu denetlerim.....	()	()	()	()	()
17.Öğretmenin ders programı amaçlarını gerçekleştirme durumunu denetlerim.....	()	()	()	()	()
18.Öğretmen-çevre ilişkilerini denetlerim.....	()	()	()	()	()
19.Denetimde başarılı görülen öğretmenlerin ödüllendirilmesini teklif ederim...	()	()	()	()	()
20. Okul-aile birliği faaliyetlerini denetlerim.....	()	()	()	()	()
21.Sınıfın eğitim öğretim ortamına uygun düzenlenme durumunu denetlerim.....	()	()	()	()	()
22.Öğretmen hakkında teftiş raporu düzenlerim.....	()	()	()	()	()
23.Ünitelendirilmiş yıllık plân ve ders plânlarını uygulama durumunu denetlerim.....	()	()	()	()	()
24.Öğretmenin denetimini en az iki ders saati içinde yaparım.....	()	()	()	()	()
C) "İnceleme" göreviyle ilgili olarak;	1	2	3	4	5
25.Ders araç-gereçlerin geliştirilmesine ilişkin inceleme yaparım.....	()	()	()	()	()
26.Öğrenci devamsızlık nedenlerini incelerim.....	()	()	()	()	()
27.Öğrenci devamsızlık nedenlerinin giderilmesiyle ilgili inceleme yaparım....	()	()	()	()	()
28.Ders programının uygulanması sırasında karşılaşılan aksaklıkları incelerim..	()	()	()	()	()
29.Özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik uygulamaları incelerim.....	()	()	()	()	()
30.Eğitimde verimliliğin artırılmasına yönelik inceleme yaparım.....	()	()	()	()	()

D)“Soruşturma” göreviyle ilgili olarak;	1	2	3	4	5
31.Suç sayılan eylem tespitinde soruşturma emri isterim.....	()	()	()	()	()
32.Soruşturmayı gizlilik içinde yürütürüm.....	()	()	()	()	()
33.Soruşturma sırasında objektif davranırım.....	()	()	()	()	()
34.Kurumun çalışmasını aksatmadan soruşturma yaparım.....	()	()	()	()	()
35.Yapılan ihbar ve şikayetleri dikkate alırım.....	()	()	()	()	()
36.Disiplin suçlarının önlenmesine yönelik öğretmenleri bilgilendiririm.....	()	()	()	()	()
E)”Araştırma” göreviyle ilgili olarak;	1	2	3	4	5
37.Kitaplıkların geliştirilmesine yönelik araştırma yaparım.....	()	()	()	()	()
38.Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu her türlü eğitsel konuda araştırma yaparım....	()	()	()	()	()
39.Öğretmen yeterliğini arttırmaya yönelik araştırma yaparım.....	()	()	()	()	()
40.Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim konularında araştırma yaparım.....	()	()	()	()	()
41.Ders programının geliştirilmesine yönelik araştırma yaparım.....	()	()	()	()	()
42.Okul-çevre ilişkisinin geliştirilmesiyle ilgili araştırma yaparım.....	()	()	()	()	()
43.Eğitim teknolojilerindeki gelişmelerden yararlanmayla ilgili araştırma yaparım.....	()	()	()	()	()
44.Öğrenci başarısızlık nedenlerini araştırırım.....	()	()	()	()	()
45.Öğrenci başarısızlık nedenlerinin giderilmesiyle ilgili araştırma yaparım.....	()	()	()	()	()

BÖLÜM III
MASLACH TÜKENMİŞLİK ENVANTERİ

	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
1.İşimden duygusal olarak soğuduğumu hissediyorum.....	()	()	()	()	()
2.İş dönüşü kendimi ruhen tükenmiş hissediyorum.....	()	()	()	()	()
3.Sabahları kalktığımda bir gün daha bu işi kaldıramayacağımı hissediyorum...	()	()	()	()	()
4.İşim gereği karşılaştığım insanların ne hissettiğini hemen anlayabilirim.....	()	()	()	()	()
5.İşim gereği karşılaştığım bazı kimselere sanki insan değillermiş gibi davrandığımı fark ediyorum.....	()	()	()	()	()
6.Bütün gün insanlarla çalışmak benim için gerçekten çok yıpratıcı.....	()	()	()	()	()
7.İşim gereği karşılaştığım insanların sorunlarına en uygun çözüm yolları Bulurum.....	()	()	()	()	()
8.Yaptığım işten yıldığımı hissediyorum	()	()	()	()	()
9.Yaptığım iş sayesinde insanların yaşamına katkıda bulunduğuma inanıyorum	()	()	()	()	()
10.Bu meslekte çalışmaya başladığımdan beri insanlara karşı sertleştim.....	()	()	()	()	()
11.Bu mesleğin beni duygusal olarak katılaştırmasından korkuyorum.....	()	()	()	()	()
12.Çok şeyler yapabilecek güçteyim.....	()	()	()	()	()
13.İşimin beni kısıtladığını hissediyorum.....	()	()	()	()	()
14.İşimde çok fazla çalıştığımı hissediyorum.....	()	()	()	()	()
15.İşim gereği karşılaştığım insanlara ne olduğu umurumda değil.....	()	()	()	()	()
16.Doğrudan doğruya insanlarla çalışmak bende çok fazla stres yaratıyor.....	()	()	()	()	()
17.İşim gereği karşılaştığım insanlarla aramda rahat bir hava yaratıyorum.....	()	()	()	()	()
18.İnsanlarla yakın bir çalışmadan sonra kendimi canlanmış hissediyorum.....	()	()	()	()	()
19.Bu işte birçok kayda değer başarı elde ettim.....	()	()	()	()	()
20.Yolun sonuna geldiğimi hissediyorum.....	()	()	()	()	()
21.İşimde duygusal sorunlarla soğukkanlılıkla ilgilenirim.....	()	()	()	()	()
22.İşim gereği karşılaştığım insanların bazı problemlerinin sanki benden kaynaklanmış gibi davrandıklarını hissediyorum.....	()	()	()	()	()

Teşekkür ederim.

Belirtmek istediğiniz başka düşünce ve görüşleriniz varsa lütfen aşağıya yazınız:

.....

NOT: Araştırma özetinin e-mail adresinize gönderilmesini istiyorsanız adresinizi aşağıya yazabilirsiniz.

e-mail adresim:@.....

Sayın Öğretmen;

Bu anket, ilköğretim müfettişlerinin mesleki görevlerini yerine getirme durumları ile ilgili yargılarınızın öğrenilebilmesi böylelikle denetim uygulamalarının verimliliğinin artırılması ve yeni bir yapılanma içerisinde bulunan Türk Milli Eğitim Sistemine katkı sağlaması amacıyla hazırlanmıştır.

Bu amaçla hazırlanan anketin, birinci bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde ilköğretim müfettişlerinin “rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma” görevlerine ilişkin form bulunmaktadır.

Bu formlardaki anket maddelerine on-onbeş dakikalık zamanınızı ayırarak vereceğiniz cevaplar sadece bilimsel araştırma amacıyla kullanılacak olup **toplu olarak değerlendirilecektir**. Bu nedenle ankete adınızı **yazmayınız**. Bu anketin geçerli olarak değerlendirilmesi vereceğiniz samimi **cevaplara bağlıdır**. Lütfen ilgili formlarda bulunan anket maddelerine size en uygun gelen seçeneğe (X) koyarak işaretleyiniz. Araştırma tamamlandığında istenildiğinde e-mail aracılığıyla size bir özeti gönderilecektir. Araştırmanın uygulanması için Milli Eğitim Bakanlığında (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı) gerekli izin alınmış olup bir örneği ekte sunulmuştur.

Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür eder saygılar sunarım.

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD
Bolu/TÜRKİYE

Ahmet YILMAZ
Doktora Öğrencisi

GSM : 0 (505) 8816026
e-mail : ahmetayilmaz@hotmail.com

BÖLÜM I

A. Cinsiyetiniz?

- ☐ Erkek
☐ Kadın

B. Yaşınız?

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| ☐ 20-25 arası | ☐ 26-30 arası | ☐ 31-35 arası |
| ☐ 36-40 arası | ☐ 41-45 arası | ☐ 46-50 arası |
| ☐ 51-55 arası | ☐ 56-60 arası | ☐ 61 ve üstü |

C. Medeni Durumunuz?

- ☐ Evli ☐ Bekar

D. Mesleki Kıdeminiz?

- | | | |
|--|--|--|
| ☐ 1-5 yıl arası | ☐ 6-10 yıl arası | ☐ 11-15 yıl arası |
| ☐ 16-20 yıl arası | ☐ 21-25 yıl arası | ☐ 26-30 yıl arası |
| ☐ 31 yıl ve üstü | | |

E. Branşınız?

- ☐ Sınıf Öğretmeni ☐ Fen Bilimleri ☐ Sosyal Bilgiler
☐ Matematik ☐ Türkçe/Edebiyat
☐ Güzel Sanatlar (Resim/Müzik/Bedensel Eğitimi/İş Eğitimi)
☐ Bilgi Teknolojileri/Bilgisayar Öğretmenliği
☐ Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği
☐ Diğer (Lütfen yazınız).....

F. Öğrenim Durumunuz?

- ☐ Ön Lisans ☐ Lisans Tamamlama (2+2 veya 3+1)
☐ Lisans ☐ Yüksek Lisans
☐ Doktora
☐ Diğer (Lütfen Yazınız).....

BÖLÜM II

Lütfen size uygun gelen seçeneğe (x) işareti koyunuz.

	Hiçbir Zaman	Çok Nadir	Bazen	Çoğu Zaman	Her Zaman
İlköğretim Müfettişleri,					
A)“Rehberlik ve İş Başında Yetiştirme” görevleriyle ilgili olarak;	1	2	3	4	5
1.Eğitim ve öğretime yönelik öğretim yılı başında, ortasında ve sonunda öğretmenlerle meslekî toplantılar düzenler.....	()	()	()	()	()
2.Rehberlik ile ilgili önerilerin uygulanma durumunu izler.....	()	()	()	()	()
3.Rehberlikten sonra okulda öğretmenlerle değerlendirme toplantısı yapar.....	()	()	()	()	()
4.Öğretmenlik mesleğindeki yeni gelişmelere yönelik bilgilendirme yapar....	()	()	()	()	()
5.Aday öğretmenlerin yetiştirilmesine rehberlik eder.....	()	()	()	()	()
6.Öğretmenlerin iş başında yetismelerine rehberlik eder.....	()	()	()	()	()
7.Rehberlik faaliyetlerinde kararlara katılımı sağlar.....	()	()	()	()	()
8.Öğretim araç ve gereçlerin kullanımında öğretmenlere rehberlik eder.....	()	()	()	()	()
9.Öğretmenlere mesleki sorunlarını çözmede yardımcı olur.....	()	()	()	()	()
B)“Teftiş ve Değerlendirme” göreviyle ilgili olarak;	1	2	3	4	5
10.Denetimden önce ve sonra öğretmenle görüşür.....	()	()	()	()	()
11.Denetimde okulun çevre koşullarını dikkate alır.....	()	()	()	()	()
12.Öğrencilerin derslerdeki başarı durumunu değerlendirir.....	()	()	()	()	()
13.Sınıf ilgi köşelerinin öğrenci seviyesine uygunluğunu denetler.....	()	()	()	()	()
14.Seçmeli derslerin seçiminin çevre koşullarına uygunluğunu denetler.....	()	()	()	()	()
15.Sosyal etkinliklerle ilgili öğrenci kulüp çalışması faaliyetlerini değerlendirir.....	()	()	()	()	()
16.Öğretmenlerin tasarruf tedbirlerine uyma durumunu denetler.....	()	()	()	()	()
17.Öğretmenin ders programı amaçlarını gerçekleştirme durumunu denetler.	()	()	()	()	()
18.Öğretmen - çevre ilişkilerini denetler.....	()	()	()	()	()
19.Denetimde başarılı görülen öğretmenlerin ödüllendirilmesini teklif eder	()	()	()	()	()
20.Okul-aile birliği faaliyetlerini denetler.....	()	()	()	()	()
21.Sınıfın eğitim öğretim ortamına uygun düzenlenme durumunu denetler....	()	()	()	()	()
22.Öğretmen hakkında teftiş raporu düzenler.....	()	()	()	()	()
23.Ünitelendirilmiş yıllık plân ve ders plânlarını uygulama durumunu denetler.....	()	()	()	()	()
24.Öğretmenin denetimini en az iki ders saati içinde yapar.....	()	()	()	()	()
C) “İnceleme” göreviyle ilgili olarak;	1	2	3	4	5
25.Ders araç-gereçlerin geliştirilmesine ilişkin inceleme yapar.....	()	()	()	()	()
26.Öğrenci devamsızlık nedenlerini inceler.....	()	()	()	()	()
27.Öğrenci devamsızlık nedenlerinin giderilmesiyle ilgili inceleme yapar.....	()	()	()	()	()
28.Ders programının uygulanması sırasında karşılaşılan aksaklıkları inceler..	()	()	()	()	()
29.Özel eğitime muhtaç öğrencilere yönelik uygulamaları inceler.....	()	()	()	()	()
30.Eğitimde verimliliğin artırılmasına yönelik inceleme yapar.....	()	()	()	()	()

D)“Soruşturma” göreviyle ilgili olarak;	1	2	3	4	5
31.Suç sayılan eylem tespitinde soruşturma emri ister.....	()	()	()	()	()
32.Soruşturmayı gizlilik içinde yürütür.....	()	()	()	()	()
33.Soruşturma sırasında objektif davranır.....	()	()	()	()	()
34.Kurumun çalışmasını aksatmadan soruşturma yapar.....	()	()	()	()	()
35.Yapılan ihbar ve şikayetleri dikkate alır.....	()	()	()	()	()
36.Disiplin suçlarının önlenmesine yönelik öğretmenleri bilgilendirir.....	()	()	()	()	()
E)”Araştırma” göreviyle ilgili olarak;	1	2	3	4	5
37.Kitaplıkların geliştirilmesine yönelik araştırma yapar.....	()	()	()	()	()
38.Öğrencilerin ihtiyaç duyduğu her türlü eğitsel konuda araştırma yapar.....	()	()	()	()	()
39.Öğretmen yeterliğini arttırmaya yönelik araştırma yapar.....	()	()	()	()	()
40.Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitim konularında araştırma Yapar.....	()	()	()	()	()
41.Ders programının geliştirilmesine yönelik araştırma yapar.....	()	()	()	()	()
42.Okul-çevre ilişkisinin geliştirilmesiyle ilgili araştırma yapar.....	()	()	()	()	()
43.Eğitim teknolojilerindeki gelişmelerden yararlanmayla ilgili araştırma yapar.....	()	()	()	()	()
44.Öğrenci başarısızlık nedenlerini araştırır.....	()	()	()	()	()
45.Öğrenci başarısızlık nedenlerinin giderilmesiyle ilgili araştırma yapar.....	()	()	()	()	()

Teşekkür Ederim

Belirtmek istediğiniz başka düşünce ve görüşleriniz varsa lütfen aşağıya yazınız.

.....

NOT: Araştırma özetinin e-mail adresinize gönderilmesini istiyorsanız adresinizi aşağıya yazabilirsiniz.

e-mail adresim:@.....

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı

Sayı : B.08.0.EGD.0.33.05.311-352 / 1257
Konu : Araştırma İzni

30/03/2006

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

İlgi : 17.03.2006 tarih ve B.30.2.ABÜ.0.E1.00.00-400/176 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora öğrencisi Ahmet YILMAZ'ın "İlköğretim Müfettişlerinin Meslekî Görevlerini Yerine Getirme Durumları ile Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anketlerin, Balıkesir, Çanakkale, Afyon, Muğla, Isparta, Rıdvan Çankırı Kırıkkale, Kars, Muş, Bolu, Tokat, Şırnak ve Mardin il merkezlerinde görevli ilköğretim okulu öğretmenleri ve ilköğretim müfettişlerine uygulama izin talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen (9 sayfa - 113 sorudan oluşan) anketin belirtilen okullarda uygulanmasında Bakanlığımızca bir sakınca görülmemektedir.

Araştırmanın bitiminde sonuç raporunun iki örneğinin Bakanlığımıza gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.


Cumaali DEMİRTAŞ
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

EKLER :
EK-1: Anket Örneği (1 Adet-9 Sayfa)
EK-2: Okul Listesi (1 Adet-9 Sayfa)



G.M.K. Bulvarı No: 109
06570 Maltepe / ANKARA

Tel : (0312) 230 36 44
Faks : (0312) 231 62 05
E-posta: megep@meb.gov.tr

İLKÖĞRETİM OKULLARI VE ÖĞRETMEN SAYILARI LİSTESİ

ÇANAKKALE-MARMARA BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Şemsettin Fatma Çamoğlu İ.O	13	13	26	26*
Ömer Mart İlköğretim Okulu	19	22	41	67
Turgut Reis İlköğretim Okulu	13	15	28	95
Anafartalar İlköğretim Okulu	12	9	21	116*
18 Mart İlköğretim Okulu	16	23	39	155
Cevatpaşa İlköğretim Okulu	6	6	12	167
Arıburun İlköğretim Okulu	5	9	14	181
Barbaros İlköğretim Okulu	13	14	27	208*
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	9	10	19	227
Gazi İlköğretim Okulu	15	18	33	260
Vali Fahrettin Akutlu İ.O	17	17	34	294*
İstiklal İlköğretim Okulu	8	9	17	311
Merkez İlköğretim Okulu	17	34	51	362*
Mustafa Kemal İ.O.	11	18	29	391
Atatürk İlköğretim Okulu	12	11	23	414
Özlem Kayalı İlköğretim Okulu	14	14	28	442
TOPLAM 16	200	242	442	

(Satır 29, sütun 17, sayı 24) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (442:5=88) örneklem aralığı

BİLECİK-MARMARA BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Osmangazi İlköğretim Okulu	12	18	30	30
Mehmet Akif Ersoy İ.O	10	6	16	46*
Malhatun İlköğretim Okulu	10	11	21	67
Edebalı İlköğretim Okulu	20	23	43	110
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	10	5	15	125
Soğuksu Ali Ateş İ.O	1	-	1	126
Kozabırlık İlköğretim Okulu	10	7	17	143*
Atatürk İlköğretim Okulu	16	17	33	176
Ertuğrulgazi İlköğretim Okulu	10	8	18	194
700.Yıl İlköğretim Okulu	7	3	10	204
TOPLAM 10	106	98	204	

(Satır 10, sütun 11, sayı 47) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (204:2=102) örneklem aralığı

AFYON-EGE BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	10	5	15	15
Fatih İlköğretim Okulu	22	20	42	57*
Kadınana İlköğretim Okulu	15	9	24	81
Atatürk İlköğretim Okulu	26	28	54	135*
Şemsettin Karahisarı İO	16	40	56	191
Özlem Özyurt İlköğretim Okulu	9	7	16	207
Yüksel Varlı İlköğretim Okulu	11	7	18	225
Gedik Ahmet Paşa İlköğretim Okulu	13	10	23	248*
Dumlupınar İlköğretim Okulu	5	4	9	257
Hacı Hayriye Özsoy İO	16	16	32	289
Hürriyet İlköğretim Okulu	10	1	11	300
Hisarbank 100.Yıl İlköğretim Okulu	15	8	23	323*
Hüseyin Türkmen İlköğretim Okulu	11	-	11	334
Ekrem Yavuz İlköğretim Okulu	10	11	21	355
27 Ağustos İlköğretim Okulu	16	8	24	379
Yavuz Selim İlköğretim Okulu	5	4	9	388
Sahipata İlköğretim Okulu	10	-	10	398
Salim Pancar İlköğretim Okulu	10	3	13	411
Osman Attila İlköğretim Okulu	13	15	28	439*
Kocatepe İlköğretim Okulu	14	13	27	466
Kazım Özer İlköğretim Okulu	13	9	22	488
Hüseyin Sümer İlköğretim Okulu	13	13	26	514*
Nurettin Karaman İlköğretim Okulu	7	1	8	522
Namık Kemal İlköğretim Okulu	5	1	6	528
Öğretmen Saniye Sayıoğlu İ.O	12	8	20	548
Oruçoğlu İlköğretim Okulu	19	22	41	589
Kasımpaşa İlköğretim Okulu	5	5	10	599
Hacı Ahmet Özsoy İlköğretim Okulu	10	11	21	620*
Yunus Emre İlköğretim Okulu	10	8	18	638
Beyazıt İlköğretim Okulu	5	4	9	647
Özerler İlköğretim Okulu	5	8	13	660
Methiye Dumlu İlköğretim Okulu	9	10	19	679
Maraşal Fevzi Çakmak İ.O	14	13	27	706*
Ali Çetinkaya İlköğretim Okulu	11	14	25	731
Hoca Ahmet Yesevi İlköğretim Okulu	10	26	36	767
75. Yıl İlköğretim Okulu	11	10	21	788*
Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	6	10	16	804
Selçuklu İlköğretim Okulu	5	6	11	815
TOPLAM 38	427	388	815	

(Satır 7, sütun 19, sayı 59) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (815:9=91) örneklem aralığı

MUĞLA-EGE BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Türdü 100.Yıl İlköğretim Okulu	18	20	38	38*
Emirbeyazıt İlköğretim Okulu	16	28	44	82
Merkez 75.Yıl İlköğretim Okulu	16	22	38	120*
Dumlupınar İlköğretim Okulu	14	12	26	146
Nazmı Zehra Iyıbilir İO	12	12	24	170
Kocamustafendi İO	23	23	46	216*
Şehbal Baydur İlköğretim Okulu	6	9	15	231
Şehit İbrahim Karaoğlanoğlu İ.O	8	5	13	244
Atatürk İlköğretim Okulu	11	12	23	267*
Sabır Acarsoy İlköğretim Okulu	12	13	25	292
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	14	13	27	319
TOPLAM 11	150	169	319	

(Satır 25, sütun 1, sayı 37) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (319:4=80) örneklem aralığı

BOLU-KARADENİZ BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Atatürk İlköğretim Okulu	21	30	51	51
Canip Baysal İlköğretim Okulu	23	14	37	88*
50. Yıl İ. Baysal İO	42	46	88	176*
Gazipaşa İlköğretim Okulu	26	25	51	227
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	6	3	9	236
Behiye Baysal İlköğretim Okulu	11	9	20	256*
60.Yıl İlköğretim Okulu	15	13	28	284
Yıldırım Bayezıt İO	15	16	31	315*
Sakarya İlköğretim Okulu	30	26	56	371
Milli Egemenlik İO	15	17	32	403*
Kültür İlköğretim Okulu	17	15	32	435
İnkılap İlköğretim Okulu	10	9	19	454
Abant İlköğretim Okulu	10	7	17	471
100.Yıl İlköğretim Okulu	16	13	29	500*
Koç İlköğretim Okulu	12	14	26	526
Karaçayır İlköğretim Okulu	7	9	16	542
Koroğlu İlköğretim Okulu	16	17	33	575*
Mehmet Akif Ersoy İO	16	11	27	602
TOPLAM 18	308	294	602	

(Satır 29, sütun 24, sayı 73) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (602:7=86) örneklem aralığı

TOKAT-KARADENİZ BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Bedestenlioğlu İlköğretim Okulu	10	12	22	22
Vali Mehmet Özgün İO	7	8	15	37*
Fatih İlköğretim Okulu	20	23	43	80
Gülbahar Hatun İlköğretim Okulu	13	17	30	110*
İbn-ı Kemal İlköğretim Okulu	29	32	61	171
Gaziosmanpaşa İlköğretim Okulu	27	25	52	223*
Melik Ahmet Gazi İO	11	12	23	246
600 Evler İlköğretim Okulu	10	14	24	270
İbni Sina İlköğretim Okulu	14	17	31	301*
Plevne İlköğretim Okulu	10	18	28	329
Atatürk İlköğretim Okulu	15	15	30	359
18 Mart Fidanlık İO	7	7	14	373
Vakıfbank Namık Kemal İO	23	29	52	425*
Halıl Rıfat Paşa İlköğretim Okulu	16	19	35	460
Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	7	5	12	472
Cetin Birmek İlköğretim Okulu	5	6	11	483
100.yıl İlköğretim Okulu	10	10	20	503*
Yeşilova İlköğretim Okulu	5	5	10	513
Yeşilırmak İlköğretim Okulu	10	11	21	534
Yeşilbag İlköğretim Okulu	14	17	31	565
Ülkü İlköğretim Okulu	10	9	19	584*
Alı Tepe Topcubagı İO	5	5	10	594
Alparslan İlköğretim Okulu	12	15	27	621
Alı Osman Tepe Kardeşler İO	5	5	10	631
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	12	17	29	660*
Gazi Paşa İlköğretim Okulu	16	18	34	694
Odalar ve Borsalar Birliği İO	32	35	67	761*
26 Haziran İlköğretim Okulu	23	22	45	806
TOPLAM 28	378	428	806	

(Satır 40, sütun 24, sayı 39) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (806:9=90) örneklem aralığı

BURDUR-AKDENİZ BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Bahcelievler İlköğretim Okulu	14	27	41	41
Nuriye M.Nuri Veli Cangil İO	11	12	23	64*
T.Yardım Sevenler İO	6	6	12	76
Türk Hava Kurumu İO	5	4	9	85
Hüsnü Bayer İlköğretim Okulu	6	8	14	99
Mehmetçik İlköğretim Okulu	6	4	10	109
İstiklal İlköğretim Okulu	6	4	10	119
Mehmet Yıldızlı İO	10	12	22	141*
Sakarya İlköğretim Okulu	9	10	19	160
Suna Uzal İlköğretim Okulu	12	19	31	191
Kemal Solmaz İlköğretim Okulu	5	8	13	204
Turan İlköğretim Okulu	5	3	8	212
Kışla Mah.İlköğretim Okulu	5	-	5	217
Gazi İlköğretim Okulu	10	19	29	246*
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	12	10	22	268
Yahya Kemal Beyatlı İO	6	6	12	280
USO İlköğretim Okulu	11	2	13	293
Şeker İlköğretim Okulu	11	6	17	310*
Özboyacı İlköğretim Okulu	10	16	26	336
Mehmet Akif Ersoy İ.O	11	10	21	357
Vali Dr.Süleyman Oğuz İO	6	4	10	367
TOBB İlköğretim Okulu	12	12	24	391*
Altınterim Solmaz İO	7	6	13	404
TOPLAM 23	196	208	404	

(Satır 39, sütun 10, sayı 58) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (404:5=81) örneklem aralığı

ISPARTA-AKDENİZ BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Gülcü İlköğretim Okulu	5	9	14	14*
Atatürk İlköğretim Okulu	6	5	11	25
Ali Haydar Albayrak İO	21	26	47	72
Yedişehitler İlköğretim Okulu	16	17	33	105*
Mehmet Köse İlköğretim Okulu	5	9	14	119
Şehit Koray Akoğuz İO	10	11	21	140
Bağlar İlköğretim Okulu	14	13	27	167
Halikent İlköğretim Okulu	12	15	27	194*
Gürkan İlköğretim Okulu	10	7	17	211
Nazmi Toker İlköğretim Okulu	22	25	47	258
Üçkardeş İlköğretim Okulu	8	9	17	275*
Fatih İlköğretim Okulu	11	11	22	297
Nazmiye Demirel İO	12	21	33	330
Selahattin Seçkin ve Öğr. İO	10	10	20	350*
Şevket Demirel İlköğretim Okulu	4	7	11	361
Alaybeyoğlu İlköğretim Okulu	5	7	12	373
Mustafa Şener İlköğretim Okulu	16	22	38	411
Gülistan İlköğretim Okulu	18	22	40	451*
Fevzipaşa İlköğretim Okulu	11	15	26	477
Necatibey İlköğretim Okulu	5	4	9	486
Mehmet Akif Ersoy İO	11	6	17	503
Kamile Gürkan İlköğretim Okulu	9	11	20	523*
Cengiz Topel İlköğretim Okulu	5	3	8	531
Bahçelievler İlköğretim Okulu	16	21	37	568
Ülkü İlköğretim Okulu	16	21	37	605
Zübeyde Hanım İO	8	7	15	620*
Iyaş Selçuklu İlköğretim Okulu	16	18	34	654
Yahya Kemal Beyatlı İO	11	9	20	674
Yenice İlköğretim Okulu	5	4	9	683
Yaşar Ulucan İlköğretim Okulu	10	12	22	705*
Gülbirlik İlköğretim Okulu	6	4	10	715
Hilmi Dilmen İlköğretim Okulu	19	33	52	767
Naşide Halil Gelendost İO	10	18	28	795*
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	7	12	19	814
İ.M.K. Borsası İlköğretim Okulu	10	16	26	840
Zehra Ulusoy İlköğretim Okulu	11	16	27	867
Sidre 2000 İlköğretim Okulu	10	10	20	887*
Öğretmenler İlköğretim Okulu	15	12	27	914
Öğrenciler İlköğretim Okulu	9	10	19	933
Mavikent İlköğretim Okulu	6	7	13	946
Hafız İbrahim Demiralay İO	10	7	17	963
TOPLAM 41	441	522	963	

(Satır 35, sütun 16, sayı 11) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (963:11=88) örnekleme aralığı

ÇANKIRI-İÇ ANADOLU BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Mareşal Cakmak İO	12	7	19	19*
Atatürk İlköğretim Okulu	24	35	59	78
İsmet İnönü İlköğretim Okulu	17	18	35	113*
30 Ağustos İlköğretim Okulu	10	14	24	137
Dr.Refik Saydam İO	15	21	36	173
T.O.B.B.İlköğretim Okulu	10	9	19	192*
Karatekin İlköğretim Okulu	11	10	21	213
MKE Tophane İO	6	5	11	224
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	9	4	13	237
Gazi İlköğretim Okulu	10	5	15	252
Güneş İlköğretim Okulu	13	12	25	277
İlker Tuncay İlköğretim Okulu	12	16	28	305*
Şehit Yahya Coşkun İO	19	19	38	343
Org. İ. Hakkı Karadayı İO	12	10	22	365
Mehmetçik İlköğretim Okulu	11	9	20	385
TOPLAM 15	191	194	385	

(Satır 45, sütun 24, sayı 7) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (385:4=96) örneklem aralığı

KIRIKKALE-İÇ ANADOLU BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Namık Kemal İlköğretim Okulu	20	27	47	47
50. Yıl İlköğretim Okulu	21	15	36	83*
Fatih İlköğretim Okulu	15	12	27	110
Mehmet Ali Eren İO	25	25	50	160*
Mustafa Necati İlköğretim Okulu	10	16	26	186
Akşemsettin İlköğretim Okulu	15	16	31	217
Gündoğdu Manas İO	15	19	34	251*
Milli Eğitim Vakfı İO	35	27	62	313*
Atatürk İlköğretim Okulu	29	50	79	392
Yıldırım Beyazıt İO	16	19	35	427*
Hürriyet İlköğretim Okulu	18	19	37	464
Yavuz Selim İlköğretim Okulu	14	13	27	491
Zübeyde Hanım İO	14	18	32	523*
Hoca Ahmet Yesevi İO	5	4	9	532
Dede Korkut İlköğretim Okulu	12	16	28	560
Battal Gazi İlköğretim Okulu	10	10	20	580
İsmet Aydınlı İlköğretim Okulu	16	18	34	614*
Leyla İsa Aktuğ İlköğretim Okulu	5	4	9	623
Şehitler İlköğretim Okulu	31	34	65	688*
Gürler İlköğretim Okulu	19	15	34	722
Yunus Emre İlköğretim Okulu	16	17	33	755
Mehmet Varlıoğlu İO	18	18	36	791*
Tınaz İlköğretim Okulu	20	15	35	826
Yüzüncü Yıl İlköğretim Okulu	7	10	17	843
Öğretmen Muhittin Ardahan İO	7	9	16	859
Hüseyin Özenen İO	9	9	18	877*
İsmail Üstüner İlköğretim Okulu	11	11	22	899
İstiklal İlköğretim Okulu	22	20	42	941
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	10	5	15	956*
Gazi İlköğretim Okulu	9	6	15	971
75.Yıl İlköğretim Okulu	15	13	28	999
Türk Metal Mustafa Özbek İO	16	16	32	1031
Hasan Ali Yücel İO	7	4	11	1042
Hanımeller İlköğretim Okulu	20	22	42	1084*
Ahmet Sümer İlköğretim Okulu	9	11	20	1104
Tüpraş İlköğretim Okulu	9	8	17	1121
Ahmet Taner Kışlalı İO	17	16	33	1154*
Mustafa Kemal İO	11	9	20	1174
Nuran-Refik Altaş İO	10	13	23	1197
Mehmet Akif Ersoy İO	13	11	24	1221*
Özbek Saran İlköğretim Okulu	9	6	15	1236
TOPLAM 41	610	626	1236	

(Satır 40, sütun 19, sayı 81) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (1236:14=88) örneklem aralığı

KARS-DOĞU ANADOLU BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	10	7	17	17*
Halit Paşa İlköğretim Okulu	16	14	30	47
Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	10	8	18	65
İsmet Paşa İlköğretim Okulu	15	17	32	97*
K.Karabekir İlköğretim Okulu	9	11	20	117
Namık Kemal İlköğretim Okulu	10	12	22	139
Mehmet Akif Ersoy İO	10	6	16	155
Merkez M. Kemal Atatürk İO	10	-	10	165
Atatürk İlköğretim Okulu	27	35	62	227*
Fevzipaşa İlköğretim Okulu	16	14	30	257
Aydın Tanrıverdi İO	9	7	16	273*
Gazi Ahmet Muhtar Paşa İO	23	19	42	315
İstiklal İlköğretim Okulu	6	4	10	325
Kasım Kursunoğlu İO	7	2	9	334
Zübeyde Hanım İO	10	7	17	351*
Mehmetçik İlköğretim Okulu	10	-	10	361
MEVakfı Dede Korkut İO	5	-	5	366
Mihrali Bey İlköğretim Okulu	15	18	33	399
Başbakanlık TOKİ İO	9	7	16	415
Bayrampaşa İlköğretim Okulu	5	-	5	420
TOPLAM 20	232	188	420	

(Satır 28, sütun 4, sayı 21) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (420:5=84) örneklem aralığı

MUŞ-DOĞU ANADOLU BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Milli Eğitim Vakfı Fatih İO	21	18	39	39*
Vali Adil Yazar İlköğretim Okulu	33	28	61	100*
100. Yıl Zafer İlköğretim Okulu	25	23	48	148
Yavuz Selim İlköğretim Okulu	37	23	60	208*
Mehmet Akif Ersoy İO	25	15	40	248
Atatürk İlköğretim Okulu	10	8	18	266
Eko Insat İlköğretim Okulu	35	25	60	326*
Tevfik Sırrı Gür İO	5	3	8	334
Şht. Üstğ. İzzettin Polat İO	8	6	14	348
Gazi İlköğretim Okulu	17	11	28	376
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	13	8	21	397*
75.Yıl İ.M.K.B. İlköğretim Okulu	9	8	17	414
Hikmet Uluğbay İO	11	12	23	437
İlyas Sami İlköğretim Okulu	21	17	38	475
TOPLAM 14	270	205	475	

(Satır 38, sütun 24, sayı 7) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (475:5=95) örneklem aralığı

ŞIRNAK-GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Atatürk İlköğretim Okulu	16	7	23	23*
Mehmetçik İlköğretim Okulu	10	8	18	41
İstiklal İlköğretim Okulu	15	15	30	71
Orhan Uysal İlköğretim Okulu	10	4	14	85*
Gazi Paşa İlköğretim Okulu	20	15	35	120
İsmet Paşa İlköğretim Okulu	14	12	26	146
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	14	9	23	169*
Sema Cingilloğlu İO	15	11	26	195
Tüm General Ömer Keçecigil İO	10	8	18	213
Rekabet Kurumu İO	16	8	24	237
Vakıf İlköğretim Okulu	10	5	15	252*
Org.Edip Başer İlköğretim Okulu	10	9	19	271
Bahçelievler İlköğretim Okulu	10	4	14	285
Fatih İlköğretim Okulu	5	6	11	296
Hürriyet İlköğretim Okulu	11	5	16	312
Mehmet Emin Acar İO	7	4	11	323
TOPLAM 16	193	130	323	

(Satır 30, sütun 14, sayı 15) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (323:4=81) örneklem aralığı

MARDİN-GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİ				
OKUL ADI	SINIF ÖĞRETMENİ SAYISI	BRANŞ ÖĞRETMENİ SAYISI	BİRİKİMLİ TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI	
Vali Alaattin Turhan İO	12	10	22	22*
Abdülhamit İncioğlu İO	8	-	8	30
Anafartalar İlköğretim Okulu	11	8	19	49
Kocatepe İlköğretim Okulu	5	5	10	59
Vatan İlköğretim Okulu	6	6	12	71
Fatih İlköğretim Okulu	8	9	17	88
Şeh.Pil.Teğ.Ayfer Gök İO	10	13	23	111*
Kabala 100.Yıl İO	5	5	10	121
Altınova İlköğretim Okulu	11	11	22	143
Cumhuriyet İlköğretim Okulu	15	15	30	173
Artukoğlu İlköğretim Okulu	7	4	11	184
Şehit Üsteğmen Seyhan İO	10	-	10	194
Noter Cevdet Altun İO	25	30	55	249*
21 Kasım İlköğretim Okulu	10	9	19	268
Gazipaşa İlköğretim Okulu	13	6	19	287*
Ebulula İlköğretim Okulu	20	13	33	320
Dumlupınar İlköğretim Okulu	10	7	17	337
Nur Mah. Dazerke İO	5	-	5	342
Sakarya Aycan Çaltekin İO	20	11	31	373*
Atatürk İlköğretim Okulu	18	15	33	406
75.Yıl İMKB İO	13	11	24	430
Hikmet Uluğbay İO	22	20	42	472*
13 Mart İlköğretim Okulu	10	10	20	492
Abdulkadir Tutaşı İO	15	16	31	523
75.Yıl İlköğretim Okulu	7	5	12	535
TOPLAM 25	296	239	535	

(Satır 14, sütun 24, sayı 22) Öğretmen sayısı: örnekleme alınan okul sayısı (535:6=89) örneklem aralığı

(*) Örnekleme alınan ilköğretim okulları

TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI: 7929

TOPLAM OKUL SAYISI: 316

RASTGELE SAYILAR TABLOSU

S A T I R	15	77	01	64	69	69	58	40	81	16	60	20	00	84	22	28	26	46	66	36	86	66	17	07
	85	40	51	40	10	15	33	04	11	65	57	62	94	04	99	05	97	22	71	77	99	68	12	11
	47	69	35	90	95	16	17	45	86	20	61	70	48	02	00	59	33	93	28	58	34	32	24	34
	13	26	87	40	20	40	81	46	08	09	74	99	16	92	99	85	19	01	23	11	74	00	79	41
	10	55	33	20	47	54	16	86	11	16	59	34	71	55	84	03	48	17	60	13	38	71	23	91
	05	06	67	26	77	14	85	40	52	68	60	41	94	98	18	62	20	94	81	71	60	26	45	39
	65	50	89	18	74	42	07	50	15	58	86	97	40	25	88	14	17	73	92	07	93	11	93	49
	59	68	53	31	55	73	47	16	49	79	69	80	76	16	60	58	53	07	04	53	66	74	94	07
	31	31	05	36	48	75	16	00	21	11	42	44	84	46	84	83	20	49	12	12	21	93	34	61
	91	59	46	44	45	49	25	36	12	07	25	90	89	59	25	83	47	17	23	93	99	56	14	39
S A T I R	63	59	73	21	67	60	00	25	58	25	72	06	12	86	74	11	79	70	85	88	71	58	21	98
	89	72	47	46	94	78	56	10	65	97	84	79	42	31	49	94	15	31	13	09	45	43	03	82
	70	51	21	05	18	50	21	99	49	73	06	99	19	24	96	39	43	10	14	12	94	08	55	54
	14	15	99	60	44	62	72	38	18	36	63	92	61	55	93	77	66	82	10	91	81	51	67	01
	92	46	90	39	99	64	08	00	97	27	54	96	63	40	54	34	70	27	48	18	68	59	91	83
	81	23	18	13	01	37	57	92	16	34	15	80	90	15	64	67	77	29	95	84	80	84	84	87
	87	54	42	46	56	28	89	02	06	08	59	90	74	13	38	98	24	23	20	23	90	55	31	73
	74	73	84	21	13	11	48	25	33	39	27	36	08	99	57	60	42	88	68	25	22	89	67	83
	94	55	14	00	97	32	51	92	47	03	92	33	73	20	21	29	77	37	06	98	64	63	34	31
	69	21	94	26	20	73	90	70	92	76	49	14	60	34	43	90	51	72	11	07	75	94	19	49
S A T I R	37	36	36	89	29	87	70	08	71	98	49	00	89	89	99	29	08	02	72	32	68	16	29	82
	25	06	22	30	87	87	44	48	90	91	38	53	10	60	29	40	07	58	97	84	09	04	33	56
	82	37	97	60	92	76	39	17	84	34	67	65	52	89	90	62	97	04	33	81	91	27	56	46
	83	71	07	22	15	17	55	56	82	62	88	83	86	38	14	63	89	39	81	90	25	62	58	68
	73	13	79	15	12	18	34	22	24	75	56	47	45	22	81	30	82	38	34	52	57	48	30	34
	91	28	00	57	30	92	12	38	95	21	15	70	78	50	88	01	07	90	72	77	99	53	04	34
	33	47	55	62	57	08	21	77	31	05	64	74	04	93	42	20	19	09	71	46	57	32	69	69
	56	66	25	32	38	64	70	26	27	67	77	40	04	34	63	98	99	89	31	16	12	90	50	28
	88	40	52	02	29	82	69	34	50	21	74	00	91	27	52	98	72	03	45	65	30	89	71	45
	87	65	88	23	62	51	07	69	59	02	89	49	14	98	53	41	92	36	07	76	85	37	84	37
S A T I R	32	25	21	15	08	82	34	57	57	35	22	03	33	48	84	37	37	29	38	37	89	76	25	09
	44	61	88	23	13	01	59	47	64	04	99	59	96	20	30	87	31	33	69	45	58	48	00	22
	94	44	08	67	79	41	61	41	15	60	11	88	83	24	82	24	07	78	01	89	42	58	88	29
	13	24	40	09	00	65	46	38	61	12	90	62	41	11	59	89	18	42	61	39	88	76	04	21
	78	27	84	05	99	85	75	67	80	05	57	05	71	70	21	31	99	99	06	96	53	99	25	13
	42	39	30	02	34	99	46	68	49	15	47	74	15	50	17	44	80	15	86	38	40	45	82	13
	04	52	43	96	38	13	83	80	70	34	20	84	56	19	49	99	14	85	42	99	71	16	34	33
	82	85	77	30	16	69	32	46	46	30	84	20	68	72	98	94	62	63	50	44	00	89	06	15
	38	48	84	88	24	55	46	48	60	06	90	08	83	83	98	40	90	88	59	26	85	74	99	80
	91	19	05	68	22	58	04	63	21	16	23	38	25	43	32	98	94	63	39	39	16	91	07	12
S A T I R	54	81	87	21	31	40	46	17	62	63	99	71	14	12	64	51	68	50	60	78	22	69	51	98
	65	43	25	12	91	20	36	25	57	92	33	65	95	48	75	00	06	65	25	90	16	29	34	14
	49	98	71	31	80	59	57	32	43	07	85	06	64	75	27	29	17	06	11	30	68	70	97	87
	03	98	68	89	39	71	87	32	14	99	42	10	25	37	30	08	27	75	43	97	54	20	69	73
	56	04	21	34	92	89	81	52	15	12	84	11	12	66	87	47	21	06	86	08	35	39	52	28

0

SÜTUN

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	: Ahmet YILMAZ
Sürekli Adres	: Milli Eğitim Müdürlüğü
Tel	: 0 (505) 8816026
e-posta	: ahmetayyilmaz@hotmail.com
Doğum Yeri ve Yılı	: Ezine–1968
Yabancı Dili	: Fransızca
Orta Öğrenimi	: Ezine Lisesi
Lisans	: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği–19.01.1999
Yüksek Lisans	: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü–08.02.2002
Anabilim Dalı	: Eğitim Bilimleri
Bilim Dalı	: Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği
Yayınları	: “Eğitim Yönetiminde Bilgisayarlardan Faydalanmanın Avantajları ve Dezavantajları”. Milli Eğitim . Sayı:166, Bahar 2005, ss. 72–82.
Çalışma Hayatı	: -1988’de sınıf öğretmeni olarak çalışma hayatına başladı. -2000’de Afyonkarahisar Anadolu Öğretmen Lisesi’ne Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri öğretmeni olarak atandı. -2001’den itibaren de ilköğretim müfettişi olarak görev yapmaktadır.