

Opinions Regarding the Effectiveness of the Educational Activities within which Education Supervisors Are Involved*

Maarif Müfettişlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Kemal Kayıkcı¹, Murat Altun², Sultan Uçar Altun³

Abstract

In this study, it was aimed to determine the views of the education inspectors about the in-service training (IST) they attended and the problems they experience during IST. Quantitative and qualitative design were used together in the study. The data were collected through the In-Service Training Assessment Scale (ISTA) and an open-ended questionnaire. The data obtained from 300 education inspectors who filled in the scale (working at 10 cities) and from 100 education inspectors among them who answered open-ended questions were evaluated. According to the results of the research, while the inspectors stated at "A Little" level, their IST needs have been determined, IST has been planned, the activities of IST have been evaluated and their IST needs have been met, they agreed "Moderately" that running process of IST is effective. The views of the education inspector differed in terms of age and graduation variables. Findings from qualitative research parallel with findings from quantitative data. Educational inspectors pointed out problems about the suitability of the course centers, utility of IST activities, the activities of the Ministry of National Education (MNE), the teaching staff in these activities and the number of IST. According to the results of the research, it could be said that the IST studies on education inspectors were not sufficient.

Keywords: In-service training, educat, on in spectors, supervisor.

Öz

Bu araştırmada, maarif müfettişlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim (HİE) çalışmalarına ilişkin görüşleri ve HİE'e ilişkin yaşadıkları sorunları belirlemek amaçlanmıştır. Nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı araştırma eş zamanlı desende kurgulanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme (HİED) Ölçeği ve açık uçlu soru formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada 10 farklı ilde görevli, gönüllü 300 maarif müfettişi ve bunlar arasında açık uçlu soru formunu dolduran gönüllü 100 maarif müfettişinden elde edilen veriler değerlendirmeye alınmıştır. Araştırmada maarif müfettişlerinin görüşleri, HİE ihtiyaçlarının saptanması, HİE'in planlanması, HİE sürecinin işleyişi, HİE çalışmalarının değerlendirilmesi ve HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutları açısından incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre maarif müfettişleri, katıldıkları hizmet içi eğitim çalışmaları ile ilgili olarak, HİE ihtiyaçlarının saptanmasını, planlanmasını, değerlendirilmesini ve HİE ihtiyaçlarının karşılanmasını düşük düzeyde "az" algılamışlardır. Maarif müfettişleri HİE sürecinin işleyişinin etkili olduğuna "orta" düzeyde katılmaktadırlar. Maarif müfettişlerinin görüşleri yaş ve mezuniyet değişkenleri açısından farklılık göstermektedir. Araştırmada nitel verilerden elde edilen bulgular nicel verileri desteklemektedir. Maarif müfettişleri, kurs merkezlerinin fiziksel olarak uygun olmadığı, yapılan HİE faaliyetlerinin amacına ulaşmadığı, yeterli sayıda ve müfettişlerin ihtiyaç duydukları konuda HİE faaliyetlerinin yapılmadığı, HİE faaliyetlerinde görevli öğretim elemanlarının alanlarında yetersiz olduğu gibi sorunları ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre maarif müfettişlerine yönelik yapılan HİE çalışmalarının yeterli düzeyde olmadığı söylenebilir. Hizmet içi eğitim çalışmaları, katılımcılar için yapılacak ihtiyaç analizlerine dayalı olarak planlanmalı ve planlamada katılımcıların beklenti ve özellikleri dikkate alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitim, maarif müfettişleri, denetim, denetmen.

Received: 09.09.2017 / Revision received: 17.02.2018 / Second revision received: 30.03.2018 / Approved: 06.04.2018

* This article was orally presented in EYFOR 7th.

1 Assoc. Prof. Dr., Akdeniz University, Antalya-Turkey, kemalkayicki@akdeniz.edu.tr, 2Teacher, Doctoral student, Akdeniz University, Antalya-Turkey, emurataltun@gmail.com, 3Teacher, Doctoral student, Akdeniz University, Antalya-Turkey, sultan_ucar@hotmail.com,

Atf için/Please cite as:

Kayıkcı, K., Altun, M., & Uçar-Altun, S. (2018). Opinions regarding the effectiveness of the educational activities within which education supervisors are involved. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24(4), 641-688. doi: 10.14527/kuey.2018.017

Introduction

Every organization exists in order to realize its goals; in other words, there is no reason for an organization to exist if it cannot fulfill its goals. It has been observed that the supervision system is important to the realization of any organizations goals, one of these being to assist in the identification and improvement of activities that are inadequate or excluded. One of the most important functions of supervision is to improve the organization and its employees in order to achieve those goals (Başar, 2000). Helping the organization and employees reach their goals will positively affect employee satisfaction as well as the efficiency and performance of the organization per the contemporary management approach. Previous studies show that the supervision system in Turkey is insufficient in fulfilling these processes and roles in the modern sense and that this field has issues (Memişoğlu, 2001; Kayıkcı, 2005; Sağır, 2005; Arslantaş, 2007; Oktar, 2010; Ovalı, 2010; Sarıçam, Selvi & Göksu, 2010, Akbaba-Altun & Memişoğlu, 2010, Gökcalp, 2010, Memişoğlu & Kalay, 2013, Kayıkcı & Şarлак, 2013, Bozak, 2017, Şahin, 2017). The ability of the supervisors, who have the role of guiding the staff and fulfilling these roles and duties, is dependent on their being properly trained. One of the most important ways available to achieve this is that of the in-service training operations being carried out effectively and having great importance for both the institution and the individual.

Supervision is defined as the process of monitoring, controlling and correcting operation of an organization in order to prevent it from deviating from its previously planned organizational goals (Başaran, 2004, p.148, Başaran, 1988, p. 369). In terms of the developmental approach, supervision is in place to study activity, develop the group, train personnel, develop the curriculum, and improve the teaching-learning process by way of directly helping the teacher (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 1995). In the contemporary sense, educational supervision is the process of determining the degree of achievement, correcting deviations, filling in deficiencies, developing personnel and the organization in order to examine the functioning of educational organizations in line with their determined goals and principles and to help make them more effective and productive.

As can be understood from the above mentioned definitions, it can be said that supervision is critical to complex organizations being an organizational and managerial necessity (Aydın, 2000a, p.162, Aydın, 2000b, p.11). The goal of supervision within the education system is to ensure and maintain the effectiveness of the school that provides the education services (Başaran, 1988, p.369). Schools can only educate and improve their students when they are well-managed, and supervision is an indispensable part of good administration, because if you do not supervise it will not get done (Başar, 2004, p. 147). Through supervision,

the strengths of the initiative are identified and emphasized, the insufficiencies are also identified and reduced or completely eliminated, and education aims at fulfilling the most appropriate values and processes (Aydın, 2000a, pp. 125-127).

When examined historically, it can be said that supervision has developed parallel to management theories. In the first place, in accordance with classical theories, the control function of educational supervision has come to the forefront, and the contemporary educational supervision approach emphasizes an organization function which contributes to the development of education Harris (1998). At the end of the 19th century, supervision preserved such traditional values as the curriculum, teaching, teacher performance and student achievement (Bolin, 1987), while at the second half of the twentieth century, it preserved such values as decentralization, rationality and collaborative problem solving. Within the application of the contemporary control model, the goal of clinical supervision, where the field specialist observes the class and informs the teacher about the teacher's performance, is to train the teacher. In a contemporary context, the areas of supervision are not limited to improving the teacher and the teaching process. Studies on clinical supervision include broad areas such as communication, problem solving, decision making, curriculum, personnel development, research and evaluation (Pajak, 1989; Firth and Pajak, 1998). The ability of supervision to fulfill such important functions effectively and efficiently within organizations depends on the training of the supervisors and their competence. In-service training is expected to make a significant contribution to the development and sufficiency of the supervisors.

In the analysis of more than 200 studies carried out throughout the world in a literature survey done, it has been determined that in-service training operations are carried out in five different ways. These are: (1) the description of relative strategy and skills or the presentation of the concepts, (2) the demonstration and modeling of teaching methods and skills, (3) the application in the classroom and similar environments, (4) the acquisition of structured or open-ended feedback (providing information about their performance), and (5) coaching for application (workplace development) (Joyce and Showers, 1980). Various studies and literary research show that supervisors need to have some skills and knowledge in order to effectively inspect. Some of these are listed as follows: (1) Supporting (developing) supervisors is critical for effective supervision. (2) Interest and knowledge of the supervision process are important for an effective supervision. (3) The flexibility of the supervisor is vital for an effective supervision. A number of various roles and functions in the supervision require the supervisor to be flexible in meetings. (4) Supervisors need to have some counseling experience to be effective. Certain negative supervisors' attitudes and behaviors may lead to ineffective and disruptive relationships (Russel, 1994). It is particularly critical to understand the role of ethical problems in supervision, because the evaluation, guiding and directing the students' therapeutic development is vitally important (Newman, 1981). This shows that there is a great need for supervisors to be trained within the scope of their service how to carry out their supervision.

The supervision activities, supervisor selection, training, duties, authority and responsibilities at the Ministry of National Education (MoNE) are organized and carried out within the framework of the MoNE Directorate for Guidance and Supervision (DGI) and the Directorate of the Education Supervision Ministries (MoNE, 2016). Supervisors working under the name of “ministry supervisor,” “education supervisor” and “provincial education supervisor” affiliated to the provincial national education supervision boards all fall under the title of “education supervisors” (Resmi Gazete [RG], 2014). Changes have been made in a number of areas from legal amendments made to the definitions, powers and responsibilities of “supervisors;” personal rights; and the supervisions conducted at institutions. Whether they are called supervisor or auditor, these supervision groups are required to visit schools on behalf of the units they are affiliated with to ensure their supervision, observation and development (Kayıkçı, 2014). The various types of supervision services offered by education supervisors are: (1) performance supervision: measurement based on the determined goals and indicators of the actions taken at all levels of administration, their resulting effectiveness, their economic efficiency, and their productivity and 2) appropriateness supervision: assessment and evaluation of their compliance with the relevant laws, rules, regulations and other legislation (MoNE, 2016).

In-service training is a kind of training provided during working hours in order to improve their professional knowledge and skills, in other words, training at work (TDK, 2016). In-service field training is defined as education (Tanyeli, 1970; Taymaz, 1997) that aims at imparting the necessary knowledge, skills and attitudes related to the duties of employees who are salaried or work for a particular wage in private or corporate establishments and it is done in order to increase the efficiency of the labor force (Tanyeli, 1970). Aytaç (2000) describes the in-service training as planned educational activities aim to reduce the mistakes that may occur during the production and consumption of the product and reducing the mistakes, the costs, providing qualitative development in sales and service, raising profits, and increasing tax savings. Factors affecting people’s lives whether they are scientific, technological, economical or social developments also affect education organizations. The need for education personnel to be monitored and service trained in accordance with job requirements and social changes is increasing day by day (Altınışik, 1996; Taymaz, 1997; Şahin, 1999; Sezgin and Nartgün, 2006). The Ministry of National Education (1994) has defined in-service training activities as courses and seminars organized with the purpose of educating staff in the area of service. The relevant course is stated as being activities and seminars conducted in accordance with the curriculum that aims to impart new knowledge, skills, attitudes and behaviors and is carried out according to the curriculum and which is evaluated at the end of the semester as group activities with the aim of determining the problems within the education system, searching for solutions to those problems, and planning. In-service training within this field is expressed as the development and training of employees, though the organization must train all of its employees in their various units and levels (Pehlivan, 1997).

Education supervisors must be trained continuously to perform their duties as they are responsible for conducting in-service training for staff working in educational institutions (Kayikci, 2011, p.26). Education supervisors must be professionally trained and developed in order to fulfill their roles effectively. The ability for education supervisors to adapt to changes is dependent on a planned, scheduled in-service training course in addition to their personal efforts (Aslantaş and Özkan, 2013). In-service training services for education supervisors are planned and implemented by the Education Department within the General Directorate of Human Resources (GDPC) of the MoNE (MoNE, 2016). In accordance with the principles set out in the Ministry's in-service training, in-service training can be taken in order to renew, develop and increase the expertise of supervisors according to the 63rd article of the MoNE RBD and the Ministry of National Education Supervisorate Regulation (MoNE, 2016). Changes within the control system and other developments require that the education supervisors acquire new knowledge and skills through in-service training. The fact that in-service training personnel have a positive effect on job performance and job satisfaction (Karabulut, 2015; Kocaturk, 2016; Gümüsoğlu, 2016) makes it even more important. However, according to Aytac (2000), the level of effectiveness in Turkey with regards to the in-service training offered in both public and private sectors is not sufficient. The amount of the labor force benefiting from in-service training activities within the public sector is low, only a small number of the labor force benefit from in-service training they received, employment in non-education units reduces the likelihood of in-service training activities that cannot be reflected in the employment rights of the staff and the wages of the staff. Studies in the field of the service training of education personnel and supervisors are: The in-service training needs are centered around the ministry, the professional development needs are usually inadequate to meet the developmental needs of the staff in the in-service trainings and are met through individual efforts (Budak & Demirel, 2003; Şahin, Çek & Zeytin, 2011, Aslantaş & Özkan, 2013). The investigations show that the mature supervisors need in-service training (Kayikci, 2011; Aktas, 2012; Turkoglu, 2016), especially in the field of auditing, technology and educational sciences. However, centrally organized in-service training activities can not meet the expectations of the participants in terms of qualification (Bağcı, 2000, Yalın, 2001, Kayıkçı, 2011, Şahin, Çek & Zeytin, 2011). The plan and program, content, structure, organization and impact of the education offered in in-service trainings considering the skills, qualifications and innovations among teachers and training managers require multidimensional comprehensive and even longitudinal studies (Günel & Tanrıverdi, 2014). If in-service training is carried out without needing self-motivation, if the objectives and needs of the individual are not taken into consideration, if it is not suitable for the level of the personnel, if the participants are not willing, if it is focused on a particular field or level, if the teaching staff is not sufficient in terms of quality and quantity, or if its problems arise from the organizational structure, then in-service training cannot offer the expected benefits as long as the in-service training programs are not evaluated (Taymaz, 1997).

In-service training is a vocational course for teachers, administrators, and other educational staff. Studies conducted on professional development (Cor-mas & Barufaldi, 2011; Gordon, 2004; Gskey, 2003) have pointed out that a successful personnel development program has the following characteristics: teachers are involved in the planning and implementing of their own professional development, it includes the process of self-evaluation, teaching and learning, professional development programs overlap with school developmental goals, the administration is supported with both time and resources, it is prepared in accordance with the goal of the program, and the program is evaluated on a continuous basis. In addition to the above items, participation in the planning and the implementation of different teaching practices for different teachers, the attendance of teachers during their activities, etc., in addition to the abovementioned items, has been shown to increase the success of the programs (Lawrence, 1974; Glickman, Gordon & Ross-Gordon).

It is important for supervisors to make the most of in-service training at the highest level in order to effectively ensure the personal and professional development of the teachers, administrators and other educational staff they are guiding. Moreover, when this is considered, it is important to determine the problems in the planning, implementation and evaluation of the in-service training through this study and to propose solutions to these problems in terms of the need for the supervisors to implement effective in-service training in the future.

Purpose of the research

The study aims to identify opinions of education supervisors who attended the in-service training activities regarding the effectiveness of the in-service training activities. In order to do this, it was purposed to determine the situation of the in-service training activities based on the views of the education supervisors, evaluate the in-service training activities that were focused on education supervisors, and make suggestions for improving these activities. In order to reach this goal, the following sub-problems were researched:

1. In regard to in-service training operations attended by education supervisors, what are: a) the determination of in-service training needs, b) the planning of in-service training, c) the functioning of in-service training process, d) the evaluation of in-service training operations, and e) the opinions regarding the fulfillment of in-service training needs?
2. According to the opinions of the education supervisors regarding in-service training, were there meaningful differences between the education supervisors' a) ages, b) educational statuses, c) branches, and d) the time since the educator supervisors last attendance in an in-service training?
3. What are the problems faced by education supervisors in in-service trainings?

Method

Research Model

This study was carried out simultaneously using a mixed model of quantitative and qualitative methods. The mixed model can be expressed either as a stage of the researcher's involvement in the research or as a blurring of both quantitative and qualitative research approaches during two or more stages of the research process (Balci, 2009). The quantitative research method was used during the analysis of the 1st and 2nd sub-problem of the study, and then the descriptive survey model was applied. The survey model is a research approach that cannot depict the past or present as it exists (Karasar, 2012). During the analysis of the third sub-problem of the study, the qualitative research method was used and the phenomenological pattern was applied. While the pattern is not entirely unfamiliar to us, phenomenology creates an appropriate research space for us to study in depth. Phenomenology focuses on phenomena that we are aware of but do not have an in-depth or detailed understanding of (Yıldırım and Şimşek, 2013).

Population and Sampling

In the quantitative section, the studied population constituted of 645 education supervisors working in the provinces specified in Table-1 from 5 different supervision societies coordinated by the Ministry of National Education. The number of supervisors was determined according to the stratified sampling method, and the sampling was applied to the 339 volunteer supervisors as well. From the samples collected, the data obtained from the 300 education supervisors who were erroneous, incomplete and / or insignificant (with the same option in every dimension) were extracted and used in the research. Thus, the sampling constitutes 46.51% of the population. This number was found sufficient to represent the population (Krejcie and Morgan, 1970; Yazicioglu and Erdogan, 2004). The distribution of the sample education supervisors is given in Table 1.

Table 1
Population-sampling

<i>Province</i>	<i>N</i>	<i>Applied Measurement</i>	<i>Valid Measurement (n)</i>
Adana	70	31	27
Antalya	64	35	32
Denizli	38	26	21
Diyarbakır	25	13	13
Gaziantep	43	25	21
Hatay	45	20	20
Mersin	55	23	20
İstanbul	267	132	120
Mardin	9	9	8
Şanlıurfa	29	25	18
Total	645	339	300

Source: Ministry of National Education (2016)

For the purpose of obtaining qualitative data, sampling of maximum diversity is used for purposeful sampling methods. (Yildirim and Şimşek, 2013). The study group included various regions, branches, both genders, and various homebred supervisors (course, faculty graduates), and responses from 100 of the supervisors to the open-ended question have been taken into consideration.

Data Collection Tools

In the study, data was gathered using the In-Service Training Assessment Scale (ITAS Scale) developed by the researchers which included five dimensions and 28 items.

During the first stage of the scale development process, studies focused on in-service training. The dimensions that were taken into account during literature review (1. The determination of in-service training needs, 2. Plans for in-service training, 3. The in-service training process, 4. The evaluation of in-service training operations, 5. In-service training needs being met) were used to prepare open-ended questions about the in-service training courses that were attended by nearly 20 supervisors. The opinions of the education supervisor were analyzed and a pool of 80 items was obtained. By using survey techniques (Baş, 2006), the same meaningful questions in the item pool have been simplified and presented to the field experts for their opinions. The items that were rearranged according to views of the field specialists were firstly examined by a Turkish (Language) teacher, and then by the three education supervisors. Thus, the researchers could ensure the material was clear. The researchers put together a 5-point Likert-type rating scale with 36 items. The scale's validity was obtained through literature review, expert opinions, and factor analysis. In order to measure the validity of the scale, exploratory factor analysis was performed by applying the basic component technique. The Varimax rotation method was used to calculate factor loadings, and factor loadings with factor loads of 0.45 and above were selected. The factor load value of 0.45 or higher is a good measure to choose (Büyüköztürk, 2007). Apart from this, test item correlations were calculated for scale items. Internal consistency was determined by calculating the Cronbach's Alpha reliability coefficient for all scales and for all sizes separately. Evaluation of the items included in the scale were based on a Likert scale of 1. I do not agree at all, 2. I agree a little, 3. I agree moderately, 4. I agree a lot, and 5. I completely agree.

There are 3 items on the scale to determine the needs of in-service training, 4 with regards to in-service training planning, 8 with regards to the in-service training process, 8 with regards to in-service training operations, and 8 with regards to in-service training requirements.

Qualitative data was collected through the supervisors' answers to the open-ended questions at the back. Therefore, a simultaneous hybrid method was used during the data collection process. In-stage hybrid model research blends qualitative and quantitative methods during one or more than one stage of the research. A questionnaire using both open-ended (qualitative) and closed-ended (quantitative) questions is an example of this (Balci, 2009).

The Analysis of the Data

The quantitative data analysis was made using the SPSS 23 statistics package program. In order to express the opinions of the education supervisors regarding in-service training, the arithmetic mean (\bar{X}) and standard deviations (S) were calculated according to their relevant scales. The one-way analysis of variance (ANOVA) was used to determine whether the views of the education supervisors differed according to personnel and occupational variables, and the Scheffe test was used in multiple comparisons of mean scores to determine which group or groups the difference originated from when the significant difference was determined (Büyüköztürk, 2007).

Content analysis was conducted when analyzing the qualitative data. During the content analysis, similar data was interpreted by putting them together on the basis of certain concepts and themes and arranging them in a way that readers could understand (Yıldırım and Şimşek, 2013). The opinions of the education supervisors regarding the problems encountered during in-service training were analyzed and coded, and the concepts resulting from the related codes have been obtained by taking into consideration their relations with those concepts.

Validity and Reliability

The ITES scale is highly reliable with a .94 Cronbach's Alpha coefficient (Özdamar, 1999) and accounts for 64.71% of the total variance. The results of the validity and reliability analysis based on the ITES scale are presented in Table 2. The scale is highly reliable with a .94 Cronbach's Alpha coefficient (Özdamar, 1999) and displays a 64.71% in total variance. A variance for multifactor patterns is considered sufficient if it is between 40 and 60 (Tavşanlı, 2005, Büyüköztürk, 2007, Çokluk, Şekercioğlu and Büyüköztürk, 2010).

Table 2

*The Variance Percentages of Variance and Reliability Coefficients of Eigenvalues Based on the In-Service Training Evaluation Scale**

<i>Scale</i>	<i>Item No.</i>	<i>Eigenvalue</i>	<i>Explained Variance (%)</i>	α
Determination of the Needs of In-Service Training	3	1.04	3.71	.82
In-Service Training Planning	4	1.47	5.23	.81
The In-Service Training Process	8	2.81	10.03	.88
Evaluation of the In-Service Training Operations	5	1.56	5.56	.92
In-Service Training Needs Being Met	8	11.25	40.18	.89

* Scales are not based on their eigenvalue size but on the order of placement on the scale.

The strategies that were followed in order to provide validity and reliability in the coding and resolution of the qualitative data were (Yıldırım & Şimşek, 2013): 1) The opinions of the education supervisor were received in writing. 2) Direct quotations of the participants' opinions were used. 3) The data obtained during the research process was separately collected by two researchers and the Kappa Analysis compatibility between the codes was found to be 95%. 4) The research process was described in detail and records were kept regarding how the data was collected and recorded. 5) The results were shared with the participants, and the participants confirmed that the results were consistent with their experiences.

Results

The first sub-problem of the study was “what are the opinions of education supervisors regarding in-service training and a) in-service training needs, b) the in-service training planning, c) in-service training process, d) the evaluation of in-service training operations, and e) in-service training needs being met? The distribution of the education supervisor opinions regarding in-service training operations is given in Table 3.

Table 3

Descriptive Statistics on the Scale of the In-Service Training Evaluation

Scale	\bar{x}	S
Determination of the Needs of In-Service Training	2.04	.93
In-Service Training Planning	2.18	.75
The In-Service Training Process	2.71	.68
Evaluation of the In-Service Training Operations	2.52	.77
In-Service Training Needs Being Met	1.88	.59
Total	2.28	.55

When Table 3 is examined, it can be seen that the education supervisors identified with the “low” level ($= 2.28$) of the interviews regarding in-service training operations (general). Education supervisors identified with the “Low” level ($= 2.04$) regarding the determination of the needs of in-service training. With regards to this, they identified the most with the expression that “institutional needs are taken into account when determining in-service training” ($= 2.33$). They identified least with the expression that “supervisor performance is taken into account when determining in-service training needs” ($= 1.81$).

It was observed that the education supervisors identified with the “Low” level ($= 2.18$) regarding in-service training planning. With regards to this, they identified most with “the fact that the in-service training programs are held at an appropriate place for education supervisors” ($= 2.30$). They identified least with

the expression that “the contents of the in-service training programs are based on the needs of the supervisors” (= 2.07).

It was observed that the education supervisors identified with the “Average” level (= 2.71) regarding the functioning of the in-service training process. With regards to this, the education supervisors identified most with the statement that “in-service trainings start and end on time” (= 3.19). They identified least with the expression that “the in-service trainings took into account the characteristics of the participants” (= 2.46).

It was observed that the education supervisor identified with the “Low” level (= 2.52) regarding the evaluation of in-service training operations. With regards to this, the education supervisors identified most with the expression that “the Ministry of National Education is improving my job performance through offering in-service training courses” s (= 2.66). They identified least with the statement that “the Ministry of National Education answers the needs of education supervisors through their in-service training courses” (= 2.30).

It was observed that education supervisors identified with the “Low” level (= 1.88) with regards the meeting of in-service training needs. With regards to this, education supervisors identified most with the expression that “the Ministry of National Education offers in-service training course types suitable to the supervisors’ job type” (= 2.20). They identified least with the statement that “supervisors are easily able to get in-service training from the Department whenever they request” (= 1.61).

The findings regarding the education supervisors views of in-service training operations have been given below in regard to the supervisors’ a) ages, b) educational statuses, c) branches, and d) findings regarding the differences with the previous in-service trainings they have attended.

- a. Differences with the opinions of the education supervisors regarding in-service training, operations based on the age of the education supervisor.

Analysis of the education supervisors’ opinions regarding their evaluation of in-service trainings based on their ages is presented in Table 4.

Table 4

Variance Analysis Results Regarding the Education Supervisors' Opinions Regarding their Evaluation of In-Service Training Based on Their Age

Variable	Age	n	\bar{x}	S	F	p	Difference
Determination of the Needs of In-Service Training	(A) 30-45	99	1.89	.77	2.79	.06	-
	(B) 46-55	112	2.06	.82			
	(C) 56 and over	89	2.17	.87			
In-Service Training Planning	(A) 30-45	99	2.02	.69	4.63	.01 **	A-C
	(B) 46-55	112	2.18	.73			
	(C) 56 and over	89	2.35	.81			
The In-Service Training Process	(A) 30-45	99	2.54	.62	4.70	.01 **	A-C
	(B) 46-55	112	2.75	.67			
	(C) 56 and over	89	2.82	.70			
Evaluation of the In-Service Training Operations	(A) 30-45	99	2.40	.70	2.26	.11	-
	(B) 46-55	112	2.53	.79			
	(C) 56 and over	89	2.64	.81			
In-Service Training Needs Being Met	(A) 30-45	99	1.75	.60	3.68	.02*	A-C
	(B) 46-55	112	1.88	.55			
	(C) 56 and over	89	1.99	.61			
General Opinions Regarding In-Service Training Operations	(A) 30-45	99	2.15	.51	5.77	.00**	A-C
	(B) 46-55	112	2.31	.54			
	(C) 56 and over	89	2.41	.57			

** p <.01, * p <.05

According to the one-way analysis of variance (ANOVA) results, a meaningful relationship between the education supervisors' ages and their General Opinions with regards to In-Service Training Operations [$F_{(2, 297)}=5.77, p<.01$] and the In-Service Training's planning [$F_{(2, 297)} = 4.63, p = .01, p <.01$], the In-Service Training's process [$F_{(2,297)}=4.70, p=.01$] at a sub-dimension level of $p<.01$, and In-Service Training Needs being Met at a sub-dimension level of $p<.05$ was determined. The Scheffe test was conducted to determine any difference between the age of the education supervisor and in-service training, and to determine the source of this difference. According to the Scheffe test results, it was observed that education supervisors with an age of (C) 56 and above held a more favorable opinion regarding their evaluation of in-service training (= 2.41) than those whose age was (A) 30-45 (= 2.15). When examined in terms of their sub-dimensions, the same result was observed regarding the planning of in-service training, the functioning of the in-service training process, and the meeting of in-service training needs being met. However, the determination of

in-service training needs and their evaluation of in-service training operations did not show a significant difference according to age ($p > .05$).

- b. Differences in opinion of the education supervisor regarding in-service training operations based on the educational status of the education supervisor.

Analysis on the education supervisors' opinions regarding their evaluation of in-service trainings based on their educational status is presented in Table 5.

Table 5

Results of the Variance Analysis Done Regarding the Opinions of the Education Supervisors with Regards to In-Service Training Based on their Educational Status

Variable	Educational Status	n	\bar{x}	S	F	p	Difference
Determination of the Needs for In-Service Training	(A) Pedagogical Formation	52	1.96	.80			
	(B) Graduation Completion	62	2.32	.86			
	(C) Education Management Degree	139	1.96	.75	3.21	.02	B-C
	(D) Post-graduate	47	1.95	.94			

According to the results of the one-way analysis of variance (ANOVA), there is a significant difference between the education supervisors' opinions regarding in-service training [$F_{(3, 296)} = 1.75, p = .15$] when considering the scale of in-service training operations based on the educational status of the education supervisor. However, it was found that there were significant differences between the opinions when the views of education supervisors were compared in terms of various dimensions. It was determined that there was a significant difference at the sub-dimension level of $p < .05$ between the opinions of education supervisor [$F(3, 296) = 1.75, p = .02$]. The Scheffe test was conducted to determine the source of this sub-dimension difference when determining in-service training needs based on the educational status of the education supervisors. According to the results of the Scheffe test, it was observed that there are more favorable views regarding the sub-dimension of the determination of in-service training needs based on (B) Graduation Completion ($\bar{x} = 2.32$) than the opinions of (C) Education Management Degree supervisors. However, it was determined that the views of the education supervisors did not differ significantly ($p > .05$) in terms of the evaluation of in-service training (general) and the planning of in-service training, the functioning of the in-service training process, the evaluation of the in-service training operations, and the meeting the needs of in-service training. It was determined that there was not a meaningful difference in opinion of the education supervisors regarding in-service training operations based on their educational status ($p > .05$).

- c. The views of the education supervisor regarding the evaluation of in-service training were analyzed based on the education supervisors' branches.

Table 6

Comparison of the Education Supervisors' Opinions Regarding the Evaluation of In-Service Trainings Based on their Branches

Variable		\bar{x}	n	s	sd	t	p
Determination of Needs	Class	194	1.99	.79			
	Branch	106	2.12	.87	298	-1.37	.17
In-Service Training	Class	194	2.18	.79			
	Branch	106	2.17	.66	298	.14	.88
Planning	Class	194	2.70	.68			
	Branch	106	2.71	.65	298	-.14	.88
Process	Class	194	2.48	.74			
	Branch	106	2.48	.74	298	-1.27	.20
Evaluation of In-Service	Class	194	1.84	.59			
	Branch	106	1.84	.59	298	-1.27	.20
Training Operations	Class	194	2.26	.56			
	Branch	106	2.26	.56	298	-.94	.34
Meeting of In-Service	Class	194	2.33	.53			
	Branch	106	2.33	.53			

Table 6 shows the results of the independent groups t-test, which was conducted in order to compare the opinions of the education supervisors regarding their General Opinions as well as the Sub-dimensions of the in-service trainings based on their branch. According to this, it was observed that the supervisors did not differ significantly based on their branch in terms of their evaluation of in-service training and its sub-dimensions [$t(298) = -.94, p = .34$].

- d. The opinions of the education supervisors regarding in-service training with regards to the difference between the last in-service training they attended.

The analysis done regarding the opinions of the education supervisors with regards to in-service trainings based on the time since the educator supervisors' last attendance of an in-service training is presented in Table 7.

Table 7
The Variance Analysis Results Based on the Time Since The Education Supervisors' Last Attendance in an In-Service Training

<i>Variable</i>	<i>Last In-Service Training</i>	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>F</i>	<i>P</i>	<i>Diff</i>
Determination Of In-Service Needs	The last year	95	2.05	.80	.23	.87	-
	The last 2 years	32	1.96	.86			
	The last 3 years	61	1.98	.86			
	The last 4 years	112	2.07	.82			
In-Service Training Planning	The last year	95	2.12	.74	.33	.79	-
	The last 2 years	32	2.20	.80			
	The last 3 years	61	2.18	.86			
	The last 4 years	112	2.22	.68			
In-Service Training Process	The last year	95	2.67	.67	.66	.57	-
	The last 2 years	32	2.61	.67			
	The last 3 years	61	2.68	.72			
	The last 4 years	112	2.77	.65			
Evaluation of In-Service Training Operations	The last year	95	2.42	.73	1.44	.23	-
	The last 2 years	32	2.67	.70			
	The last 3 years	61	2.45	.85			
	The last 4 years	112	2.60	.76			
Meeting the Needs Of In-Service Training	The last year	95	1.77	.57	1.84	.14	-
	The last 2 years	32	1.92	.58			
	The last 3 years	61	1.83	.59			
	The last 4 years	112	1.96	.61			
General Opinions Regarding In-Service Training	The last year	95	2.22	.54	1.04	.37	-
	The last 2 years	32	2.30	.57			
	The last 3 years	61	2.25	.61			
	The last 4 years	112	2.35	.51			

In Table 7, when the opinions of the education supervisors regarding the time since the last participation in an in-service training were examined, it was observed that the overall highest arithmetic average was found to be that the last training they attended was in the last 4 years. From the results of the one-way analysis of variance (ANOVA), it was observed that there is no significant difference in the $p < .05$ level between the time since the education supervisors' last training and their general and sub-dimension evaluation of the in-service training [$F(3,296) = 1.04, p = .37$].

The third sub-problem of the study was “What are the problems faced by the education supervisors?” During the analysis of this sub-problem, it was determined that the codes obtained from the answers given to the qualitative questions by the education supervisors are compatible with the themes obtained in the quantitative dimension as regards to in-service trainings.

Findings regarding the problems faced by the training supervisors at the in-service trainings were presented in themes. The opinions of the education supervisors regarding the theme, “Problems Encountered by the Education Supervisors regarding Determining In-Service Training Needs,” are listed in Table 8 from highest to lowest.

Table 8

Problems Education Encountered when Determining In-Service Training Needs

<i>Sub-themes</i>	<i>f</i>
Supervisors' needs and opinions not taken into consideration enough	21
Need analysis not being done	14
Selection of unrelated topics during in-service training	4
Determination of courses according to the will of the Ministry of National Education	4
A lack of variety of courses being offered	3
Determination of courses based on the profession of the instructors	3

The statement, “The supervisors' needs and opinions are not taken into consideration enough” ($f = 21$), was the most repeated opinion in this case. Some supervisors' views on this theme are stated as follows:

“There is no systematic operation as to what the institution's need is in determining the needs, what the need of the supervisor is, there is no apparent need analysis being done (M23). No one asks as to what courses should be offered? What are your opinions on this issue and what are your needs (M48)? They offer a course ... what's its purpose when there are already higher priority topics in place (M100). The Ministry of National Education determines their own courses (M34) after they offer the course from top to bottom without asking anyone. There should be more diverse courses; we have a wide variety of duties, but because of that, various courses should be offered. First, they find the expert; then, they offer the subject that the in-service training is based on (M13).

In Table 9, the opinions of the Education Supervisors with respect to the problems they encounter regarding the planning of in-service trainings are listed from highest to lowest.

Table 9

Problems Education Supervisors Encountered Regarding the Planning of In-Service Trainings

<i>Sub-themes</i>	<i>f</i>
Not being well-defined	31
The number of in-service training courses offered being insufficient	23
No objectivity during the selection of participants	16
In-service training courses not being held at the appropriate time.	14
Supervisors not consistently receiving in-service training.	14
Inadequate planning of in-service trainings	10
Not enough information regarding in-service training courses	4

In this case, the expression “the course centers are not well defined” ($f = 31$) was the most repetitive opinion. “The number of in-service training courses not being insufficient” ($f = 23$) was the second most repetitive. Some supervisors’ opinions regarding this theme are expressed as follows:

“A course is organized, and I know where to go. The problem is how to get there; even in a different region it is sometimes done like this. In poor areas, courses can be arranged quite a distance away, if done elsewhere (ie, M31). There are not enough in-service trainings offered; there are too few courses offered (M91). One or two courses are offered, or maybe not even that many (M55). It is not clear why those particular courses are offered. You apply to some courses but aren’t accepted; some people are always taking the in-service training courses. It’s always the same (M33). They offer them during the busiest times, and you aren’t available (M2). There is no consistent and systematic in-service training, unfortunately; you go to one and aren’t offered another for 3-4 years. There must be continuity (M8). There is no good planning; there is no clarity as to when, where, or how it will be done (M3). It needs to be done very early, but there is no plan as to what to give and what to bring as well as other things (M48). There is not enough information. What is the content of the lecture, who should apply; we are not informed, or if we are, it’s afterwards (M1).

In Table 10, the problems the education supervisors encounter regarding the functioning of the in-service training process are listed from highest to lowest.

Table 10

Problems Education Supervisors Encountered Regarding the Functioning of the In-Service Training Process

<i>Sub-themes</i>	<i>f</i>
The in-service training instructor not being qualified in quantity / quality	23
Supervisors not willing to attend the courses	12
Duration of the in-service training courses not being sufficient enough	7
Teachings given by in-service trainings not staying theoretical	6
In-service activities not taking place efficiently	5

In this case, the “in-service training instructor not being qualified in quantity / quality. (f = 23) was the most repeated opinion: “Supervisors not willing to attend the courses” (f = 12) was the second most repeated statement. Some supervisors expressed their opinions regarding this theme as follows:

“The person gives the course, but how they give it is not looked into; there are only really 3-4 experts that are able to give the course. It’s not enough (M5). S/he is only an academician in name. S/he is not interested in the subject, but rather talks about different things (M23). Instructors who are not qualified or do not have enough experience in adult education end up coming (M54). They sign you up, and you have to go to the course (M56). You are required to go (M95). Payments are not enough, and so attending in-service trainings can be materially burdensome (M99). If you attend and the course is on a good topic, they don’t give enough time for it, and you don’t get what you want, or the time is up before get what you need out of it (M93). Training is provided but it is not practical, practical training should be given (M13). It’s not productive; you are trained in a particular subject. When you look at the it, you aren’t satisfied with what you’ve learned (M58).

In Table 11, the problems that education supervisors encounter during their evaluation of in-service training operations are listed from highest to lowest.

Table 11

Problems Education Supervisors Encounter during their Evaluation of In-Service Training Operations

<i>Sub-theme</i>	<i>f</i>
No serious evaluation of in-service training activities	19
Lack of an in-service training benefit perceived for professional career	15
Lack of professional development during in-service trainings	12

“There is no serious evaluation of in-service training activities” (f = 19) was the most repetitive expression in this case. The opinions of the supervisors regarding this theme were

There is no serious evaluation, no examination is made, no targets are reached, they are not systematic (M5). We've done it but what came of it, how useful was it, have we achieved what we wanted. These things are not looked into (M6). The participant should evaluate the in-service trainings, and based on that, there could be advancement or they could increase their expertise, but there's nothing like that happening (M79). You don't end up doing better at your job because you went to a course. There's no benefit from it. It doesn't develop you (M84).

In Table 12, the problems encountered by education supervisors regarding the meeting of in-service training needs are listed from highest to lowest.

Table 12

Problems Encountered by Education Supervisors Regarding the Meeting of In-Service Training Needs

<i>Sub-themes</i>	<i>f</i>
Failure to comply with the objectives of the in-service training activities	30
Inadequate participation by the Ministry of National Education in in-service trainings	27
Supervisors not being able to attend the courses they need	15
Failure of the courses to respond to the supervisors' needs	14

In this case, “failure to comply with the objectives of the in-service training activities” (f = 30) was the most repeated opinion. “inadequate participation by the Ministry of National Education in in-service trainings” (f = 27) was the second most repetitive. Regarding this theme, some supervisors expressed their views as follows:

“I think that in-service training operations have deviated from their initial purpose, now the participants are going solely for vacation. There is no serious course, no examining of whether or not the institution is meeting the needs of the supervisors or not (M20). In my opinion, in-service training does not meet your needs. I don't think that any personal or professional development is being considered in the courses (M9). The Ministry of National Education has totally ignored this issue. There is no greater problem that supervisors have than in-service trainings (M29). Nothing serious is being done; there is nothing coming from the top (M41). There are courses that we need in order to improve ourselves, but they are not offered or we cannot take them because the course is full or we don't get accepted to them, and as a result we can't take the courses we want (M77). There are technological developments; there is research in the field of management. the world is constantly evolving. It's necessary to keep pace with it. There is a great need for in-service trainings so that we can keep up with technological developments in these areas, but these needs are not being met.

Discussion, Conclusions and Recommendations

According to the quantitative findings of the research, education supervisors identified with “Low” when asked about their evaluation of in-service trainings. When the sub-dimensions were examined, they identified with “average” when asked about the in-service training process and “less when asked about the determination of in-service training needs, its planning, evaluation of its operations, and whether or not in-service trainings meet their needs.

The results showed that the highest level that education supervisors identified with based on the ITES scale was “Average.” The sub-dimension that education supervisors identified as the least based on the ITES scale was that with the in-service training meeting their needs. With regards to this sub-dimension, Education Supervisors identified with “Low.” In this sub-dimension, the expression that the education supervisors least identified with was “The Supervisors can easily obtain in-service training from the Ministry whenever they want it; the Supervisors can participate in in-service training courses if they want; the Ministry of National Education supports in-service training in every area where they need supervisors”.

The most frequent qualitative problems identified in the study were “The courses centers are not well defined (f = 31), the in-service training activities are not appropriate for their purpose (f = 30), the Ministry of National Education’s In-Service Training operations are inadequate (f = 27), the number of in-service training courses are insufficient (f = 23), and the supervisors’ needs and opinions are not sufficiently taken into consideration (f = 21).” The qualitative findings of the research support the quantitative findings and help to analyze them.

Education supervisors identify with “low” in regards to the determination of in-service training needs. Education supervisors are of the opinion that “the needs for in-service training have not been determined.” The findings of qualitative data revealed that the analysis of in-service training items , which the supervisors need, is not done, no needs analysis is performed, irrelevant topics are offered, and the variety of courses is low. A program that does not meet their needs can be seen as a waste of time for education supervisors resulting in less motivation to participate in the activities offered. In the study conducted by Şahin, Çek and Zeytin (2011), 11.53% of education supervisors found in-service training courses to be adequate, and 87.4% found them to be insufficient. According to the researchers, 25% of primary school supervisors participating in inadequate in-service training activities is directly linked to “21.15% of them not doing need analysis and 11.53% claiming that the number of in-service training is insufficient.” Yalçınkaya, Gülenaz, Ergül and Aslı (2011) state that the need for in-service training in the sub-dimension of “preliminary investigation / examination / interviewing” was the most needed in the study conducted in order to determine the in-service training needs of the education supervisors, and it was followed by “guidance / research. The least emphasized sub-dimension was “managing the supervision process.”

Education supervisors identify with “low” with regards to their views on the scale of in-service training planning. On the qualitative section of the study regarding this subject, “Course centers are not determined well (f = 31)” was the most frequently repeated statement. According to the results obtained from the qualitative data, “the number of the in-service training courses is insufficient, the choice of participants, the in-service training timing, in-service training not being systematic” are noticeable. These findings show that the actual situation and the needs of the staff are not sufficiently taken into consideration during the implementation of the training programs. This shows that in-service training is not provided and that in-service trainings are not arranged according to the demand. This could be seen as a waste and inefficient use of resources. A significant majority of investigators in the survey conducted by Şahin, Çek and Zeytin (2011) stated that they did not achieve the purpose of in-service training courses (87%). In the research conducted by Arslantaş and Özkan (2013), in-service trainings were found not to objectively choose participants, the Ministry of National Education was not involved enough in in-service trainings, the education supervisors had to develop themselves, and in-service training was insufficient.

Education supervisors identified with “average” regarding the in-service training process. With regards to this, education supervisors identified with “low” with regards to the expression “the characteristics of the participants are taken into consideration when it comes to in-service training.” In the findings, the qualitative / quantitative inadequacy of faculty (f = 23) repeatedly came up. Supervisors’ reluctance, inadequate training time, and other problems with their education were seen as problems. In the research regarding to effectiveness of conducted by Özdemir and Memiş (2011) revealed that the participants were not appropriate for the purpose of the curriculum, that the duration was long, that the content was not up to date, that it had to be further supported by documentation, and that training supervisor did not put enough importance on the selection of the trainees.

Education supervisors identified with “Low” with regards to the evaluation of the in-service training operations. In the findings obtained from the qualitative data, there is no serious evaluation of in-service training activities (f = 19), which was the most repeated expression. The other problems were that the fact that in-service training does not contribute to professional career and development on the job. The evaluation of in-service training operations is important in terms of determining whether or not the in-service training operations have met their purpose; determining the required knowledge, skills and attitudes; and determining the amount of time, labor, and money provided on both an institutional and a participant basis. Only through an evaluation stage will it be evident as to whether the operations are beneficial or not. It is of great importance for the evaluation to be done as a result of each in-service training operation that takes place and that the level of success of the in-service training operations (effectiveness and efficiency) leads to any needs being met and the in-service training being more effective. The success of an in-service training operation that is not

evaluated is completely random. Trainees who think that their in-service operations are not successful enough may be reluctant to participate in in-service operations again. The ability to attract people to in-service training depends on the degree of success that they believe these operations will provide.

Education supervisors identifying with “low” regarding the dimension of in-service training needs being met is dependent on their belief as to how much the in-service trainings will contribute to the success of these operations. This situation may create an unwillingness to participate in and contribute to their in-service training operations. Findings obtained from the qualitative data showed that the expression “in-service training functions are not done according to their purpose (f=30)” was the most repeated expression. The insufficiency of the Ministry of National Education in in-service trainings, the inability of the supervisors to attend the courses they need, and the failure of the courses to respond to the needs of the supervisors are considered as other problems.

In the in-service training courses for supervisors, it was determined that most of the supervisors did not take long-term in-service training courses offered by the Ministry of National Education in which the main needs of the supervisors were not taken into consideration, and the in-service trainings did not contribute to the development of the supervisors as much as they should have (MoNE, 2006; and Özkan, 2013). In the study conducted by Doğan and Dur (2011), the education supervisors identified with “Average” and “Low” regarding whether or not they found that the in-service training activities they attended were positive.

In the study, the opinions of the education supervisors aged 56 and over are different from those of other age groups. It can be said that the education supervisors in this age group considered their activities more satisfactorily on the assumption that they had to be experienced in the socialization process, felt their development needs less than others, and had less expectation for professionalization. Education supervisors who have a degree in educational administration and supervision could be said to be in a more predictable planning situation than the other supervisors. This may be due to their administrative perceptions as a result of the education they've received.

Especially in European countries and America, administrators and supervisors have to be trained at the graduate level. In these countries, once every 5 years administrators and supervisors have to continue their personal development by participating in leadership courses and by being successful (Balçı, 2007; Akın, 2012; Kayıkçı and Ercan, 2013; Bureau of Labor Statistics, 2013). Graduate education opportunities that require expertise for education supervisors the supervisor of education in the supervision tasks that require expertise in Turkey are limited. In such an environment, education supervisors are the most important tools to ensure their personal development and to be able to reach an adequate situation with regards to the teachers and administrators they are leading. It is an indispensable need for the effective functioning of in-service trainings, which teachers need to be able to develop themselves, and their planning based on felt needs.

The development of education supervisors, who play an important role in developing the educational system and its teachers, through in-service trainings needs to have a greater place. The needs of supervisors should be taken into account during the establishment of in-service training programs, and analysis studies should be carried out according to the needs of the institution and the supervisors. The testing of in-service training operations and course centers should be determined and arranged in accordance with the supervisors. The number and diversity of in-service trainings should be increased, and supervisors should be trained in a systematic manner.

The findings of the study were that education supervisors in Turkey are unable to adequately benefit from vocational and in-service training that they need in order to address their personal development and training needs. In terms of the effectiveness of the in-service training operations, in-service training sites and the techniques to be used in education can be looked into.

Türkçe Sürüm

Giriş

Her örgüt amaçları için vardır. Amaçlarını gerçekleştiremeyen bir örgütün varlık nedeni de ortadan kalkmaktadır. Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmesinde denetim sistemi önemli işlevler görmektedir bu işlevlerden birisi amaçlara uygun olmayan ya da amaçlardan sapan faaliyetleri ortaya çıkarmak ve düzeltilmesine yardım etmektir. Denetimin en önemli işlevlerinden birisi ise, örgütü ve çalışanları amacına ulaştırmak için onları geliştirmektir (Başar, 2000). Örgütü ve çalışanları amaçlarına ulaştırmak çağdaş yönetim anlayışının gereği olarak hem örgütte etkililik ve verimliliği artıracak hem de çalışanların memnuniyetini olumlu etkileyecektir. Yapılan araştırmalar Türkiye’de denetim sisteminin çağdaş anlamda bu işlevlerini ve rollerini yerine getirmede yeterli olmadığını ve bu alanda sorunlar yaşadığını ortaya koymaktadır (Memişoğlu, 2001; Kayıkçı, 2005; Sağır, 2005; Arslantaş, 2007; Oktar, 2010; Ovalı, 2010; Sarıçam, Selvi & Göksu, 2010; Akbaba-Altun & Memişoğlu, 2010; Gökalp, 2010; Memişoğlu & Kalay, 2013; Kayıkçı & Şarlak, 2013; Bozak, 2017; Şahin, 2017). Bu durumda kurumu geliştirme ve amacına ulaştırma görevi ile birlikte aynı zamanda personele rehberlik etme rolü olan müfettişlerin bu rol ve görevlerini yerine getirebilmeleri onların iyi yetişmiş olmalarına bağlıdır. Bunu sağlamanın en önemli yollarından biri olan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkin bir şekilde yürütülmesi kurum ve birey açısından büyük önem taşımaktadır.

Denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için örgütün işlemlerini izleme, kontrol ve düzeltme süreci olarak tanımlanmaktadır (Başar, 2004, s. 148; Başaran, 1988, s. 369). Gelişimsel yaklaşımdan denetim ise okulda eylem araştırması, grubu geliştirme, personeli geliştirme, müfredatı geliştirme ve öğretmene doğrudan yardım yoluyla öğrenme öğretme sürecini geliştirmektir (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 1995). Çağdaş anlamda eğitim denetimi, eğitim örgütlerinin işleyişini yasalarla belirlenen amaç ve ilkeler doğrultusunda incelemek, daha etkili ve verimli işlemlerini sağlamak için amaca ulaşma derecesini belirleme, amaçtan sapan uygulamaları düzeltme, eksiklikleri tamamlama, personel ve örgüt geliştirme sürecidir.

Yukarıdaki tanımlardan da anlaşılacağı gibi denetimin, örgütsel ve yönetsel bir zorunluluk olarak karmaşık örgütlerde yaşamsal bir öneme sahip olduğu (Aydın, 2000a, s. 162; Aydın, 2000b, s. 11) söylenebilir. Eğitim sisteminde denetimin amacı, eğitim hizmetlerini üreten okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir (Başaran, 1988, s. 369). Okullar ancak iyi yönetildikleri zaman öğrencilerini yetiştirip geliştirebilirler, iyi yönetimin vazgeçilmez parçası denetimdir, çünkü denetlemezseniz siz yönetmiyorsunuz demektir (Başar, 2004, s. 147). Denetim yoluyla girişimin güçlü yanları saptanır ve vurgulanır, yetersizlikler belirlenir ve azaltılır ya da giderilir, eğitim öğretimin amaçlarına en uygun değer ve işlemleri bulmak hedeflenir (Aydın, 2000a, s. 125-127).

Denetim tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde yönetim kuramlarına paralel olarak bir gelişim gösterdiği söylenebilir. İlk zamanlarda klasik kuramlara uygun olarak eğitimin denetiminde kontrol işlevi ön plana çıkarken, günümüz çağdaş eğitim denetimi yaklaşımı Harris'in (1998) de belirttiği gibi öğretimin geliştirilmesine katkı sağlayan örgütsel bir fonksiyonu vurgulamaktadır. 19. Yüzyılın sonlarında denetim müfredat, öğretim, öğretmen performansını ve öğrenci başarısını gözetme (Bolin,1987), 20 yüzyılın ikinci yarısında kliniksel denetimle denetimin geleneksel değerleri olan merkezi olmama, rasyonellik ve iş birliğine dayalı problem çözme gibi değerleri korunmuştur. Alan uzmanlarının sınıfta gözlem yaparak topladıkları verileri öğretmenle paylaşıp öğretmeni performansı hakkında bilgilendiren ve çağdaş bir denetim modeli olarak uygulamada yer alan kliniksel denetimin amacı öğretmeni geliştirmektir. Çağdaş anlamda denetimin çalışma alanları sadece öğretmeni ve öğretim sürecini geliştirmek ile sınırlı değildir. Kliniksel denetim çalışmaları iletişim, problem çözme, karar verme, müfredat, personel geliştirme, araştırma ve değerlendirme gibi geniş alanları içermektedir (Pajak, 1989; Firth & Pajak, 1998). Denetimin örgütler açısından bu kadar önemli işlevleri etkili ve verimli bir şekilde yerine getirebilmesi müfettişlerin geliştirilmesi ve yeterliliklerinin artırılmasına bağlıdır. Hizmet içi eğitimin müfettişlerin gelişiminde ve yeterli hale gelmesinde önemli bir katkı sağlaması beklenir.

Yapılan literatür taramışında dünyada gerçekleştirilen 200'ü aşkın çalışmanın analizinde hizmet içi eğitim çalışmalarının beş şekilde gerçekleştiği saptanmıştır. Bunlar: (1) Konuya ilişkin strateji ve becerilerin betimlenmesi ya da kavramların sunumu, (2) öğretim yöntem ve becerilerinin gösterimi ve modellenmesi, (3) sınıf ve benzeri oluşumlarda uygulama yapma, (4) yapılandırılmış ya da açık uçlu dönütler alma (performansları hakkında bilgi sağlama) (5) uygulama için koçluk yapma (iş başında yetiştirme) (Joyce ve Showers, 1980). Yapılan çeşitli araştırmalar ve literatürün incelenmesinden müfettişlerin bazı beceri ve bilgilere sahip olmasının etkili denetim için gerekli olduğu ortaya çıkmıştır. Bunların bazıları şöyle sıralanmıştır: (1) Müfettişlerin desteklenmesi (geliştirilmesi) etkili denetim için kritik öneme sahip bir boyuttur. (2) Denetim sürecine olan ilgisi ve bilgisi etkili bir denetim için önemli bir öğedir, (3) Müfettişin esnek olması etkili bir denetim için kritik öneme sahiptir. Denetimin çok sayıdaki rol ve fonksiyonu denetmenin denetlenenlerle görüşmelerinde esnek olmasını gerektirir. (4) Müfettişler, etkili olmak için bazı danışmanlık deneyimlerine ihtiyaç duyar. Belli olumsuz müfettiş tutum ve davranışları etkisiz ve zarar verici ilişkilere neden olabilir (Russel, 1994). Etik sorunların denetimdeki rolünü anlamak özellikle kritiktir, çünkü öğrencilerin terapotik gelişimini değerlendirme, yöneltme ve yönetmede denetimsel ilişkinin önemi büyüktür (Newman,1981). Bu bulgular müfettişlerin hizmet içinde yetiştirilmesinin denetimin işlevlerini yerine getirmesinde önemli bir ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nda (MEB) denetim faaliyetleri, müfettişlerin seçimi, yetiştirilmesi, görev, yetki ve sorumlulukları, MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı (RDB) ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (MEB, 2016)

çerçevesinde düzenlenmekte ve yürütülmektedir. Yapılan yasal düzenlemelerle, “bakanlık müfettişleri”, “bakanlık denetmeni” adıyla merkezi teşkilatta görev yapan denetmenlerle, il milli eğitim müdürlüklerinde teftiş kurullarına bağlı “eğitim müfettişi”, “il eğitim denetmeni” adlarıyla görev yapan denetmenler tek çatı altında “maarif müfettişi” (Resmi Gazete [RG], 2014) adıyla görev yapmaya başlamıştır. Yapılan yasal değişikliklerle “denetmenlerin” tanımlarından, yetki ve sorumluluklarına, özlük haklarından ve kurumlarda yapılan teftişlere kadar bir dizi konuda değişiklik yapılmıştır. Adları ister denetmen ister denetçi olsun bu denetim grupları bağlı oldukları birimler adına okulları ziyaret ederek onların denetim, gözetim ve gelişimini sağlamakla görevlidirler (Kayıkçı, 2014). Maarif müfettişlerinin denetim hizmetleri çeşitleri: (1) Performans denetimi: yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyetler ile sonuçlarının etkililiğinin, ekonomikliğinin ve verimliliğinin belirlenen hedef ve göstergelerle ölçülmesi ve 2) uygunluk denetimi: denetlenen birimin faaliyet ve işlemlerinin ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve diğer mevzuata uygunluğunun incelenmesi ve değerlendirilmesi (MEB, 2016) olarak belirlenmiştir.

Hizmet içi eğitim ise çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitimidir (TDK, 2016). Alanyazında hizmet içi eğitim özel veya tüzel işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında çalışanların görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim (Tanyeli, 1970; Taymaz, 1997) olarak tanımlamakta ve emek payına düşen verimliliği artırmak amacıyla (Tanyeli, 1970) yapılmaktadır. Aytaç, hizmet içi eğitimi ürünün üretimi ve tüketimi sürecinde meydana gelebilecek hataların ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satış ve hizmet sunumunda nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanması, kârların yükseltilmesi, vergi gelirlerinin ve tasarruflarının artırılması amacıyla yapılan plânlı eğitim etkinlikleri olarak tanımlamaktadır (2000). Başta bilimsel, teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler olmak üzere insan yaşamını etkileyen unsurlar eğitim örgütlerini de etkilemektedir. Eğitim personelinin, niteliğinin iş gereklerine ve toplumsal değişimlere uygunluğunun sürekli olarak denetlenme ve hizmet içinde yetiştirilme zorunluluğu günden güne artmaktadır (Altınışik, 1996; Taymaz, 1997; Şahin, 1999; Sezgin ve Nartgün, 2006). Milli Eğitim Bakanlığı (1994) hizmet içi eğitim faaliyetlerini, personelin hizmet içi eğitim ile yetiştirmek amacıyla düzenlenen kurs, seminer gibi etkinlikler olarak tanımlamıştır. İlgili yönetmelikte kurs; yeni bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırmayı amaçlayan ve bir öğretim programına göre yürütülen ve sonunda başarı değerlendirilmesi yapılan faaliyet, seminer ise, eğitim sisteminin sorunlarını belirleme, sorunlara çözüm yolları arama, plan, program ve proje geliştirme, araştırma ve değerlendirme maksadıyla grup çalışması şeklinde gerçekleştirilen faaliyeti olarak ifade edilmektedir. Alanyazında hizmet içi eğitim çalışanları geliştirme, yetiştirme ya da başka bir kavramla ifade edilse de örgütün çeşitli birimlerinde ve kademelerinde bulunan tüm çalışanların yetiştirilmesi için zorunludur (Pehlivan, 1997).

Eğitim müfettişlerinin eğitim kurumlarındaki personeli hizmet içi eğitimde yetiştirme görevleri bulunduğundan, bu görevlerini yerine getirmeleri için eğitim

müfettişlerinin de sürekli olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Kayıkçı, 2011, s. 26). Eğitim müfettişleri rollerini etkili bir şekilde yerine getirmek için profesyonelleşen yenilenmeli ve kendilerini geliştirmelidir. Eğitim müfettişlerinin değişikliklere uyumu onların kişisel çabalarının yanında planlı, programlı bir hizmet içi eğitim sürecine de bağlıdır (Aslantaş & Özkan, 2013). Maarif müfettişlerine yönelik hizmet içi eğitim hizmetleri merkezi olarak MEB'e bağlı İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü (İKGM) bünyesinde yer alan Eğitim Daire Başkanlığı tarafından planlanmakta ve yürütülmektedir (MEB, 2016). MEB RDB ve Maarif Müfettişleri Başkanlığı Yönetmeliği'nin 63. maddesinde müfettişlerin mesleki bilgilerini yenilemek, geliştirmek ve uzmanlıklarını artırmak amacıyla, Bakanlığın hizmet içi eğitimle ilgili mevzuatında belirtilen esaslar doğrultusunda hizmet içi eğitime alınabilecekleri belirtilmektedir (MEB, 2016). Denetim sisteminde meydana gelen değişiklikler ve diğer gelişmeler maarif müfettişlerinin yeni bilgi ve becerileri hizmet içi eğitim yoluyla kazanmalarını gerektirmektedir. Hizmet içi eğitimin personelin çalışma performansına, iş tatminine olumlu yönde etkisinin olması (Karabulut, 2015; Kocatürk, 2016; Gümüšoğlu, 2016) onu daha da önemli hale getirmektedir. Ancak Aytaç'a (2000) göre Türkiye'de kamu ve özel kesimde hizmet içi eğitimin gereğine inanılmakla birlikte etkililik düzeyi yeterli değildir, kamu kesiminde hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlanan iş gücü sayısı düşüktür, bu az sayıda hizmet içi eğitim faaliyetinden yararlanan iş gücünün, aldıkları eğitimle ilgili olmayan birimlerde istihdamı, ek eğitimin özlük haklarına ve ücretlere yansımaması hizmet içi eğitim faaliyetlerine olan ilgiyi azaltmaktadır. Alanyazında eğitim personelinin ve müfettişlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik çalışmalarında: Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının bakanlık merkezli belirlendiği, mesleki gelişim ihtiyaçlarının genellikle bireysel çabalar ile karşılandığı, hizmet içi eğitimlerin personelin gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz olduğu (Budak ve Demirel, 2003; Kayıkçı, 2011; Şahin, Çek ve Zeytin, 2011, Aslantaş ve Özkan, 2013) ortaya konmuştur. Yapılan araştırmalar, maarif müfettişlerinin denetim, teknoloji ve eğitim bilimleri alanı başta olmak üzere birçok konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını (Kayıkçı, 2011; Aktaş, 2012; Türkoğlu, 2016) göstermektedir. Bununla beraber merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri nitelik ve nicelik açısından katılımcıların beklentilerini karşılayamamaktadır (Bağcı, 2000; Yalın, 2001; Kayıkçı, 2011; Şahin, Çek & Zeytin, 2011). Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin mesleki becerileri, aranan yeterlilikler ve alandaki yenilikler göz önüne alındığında hizmet içi eğitimlerin plan ve programı, içeriği, yapısı, organizasyonu ve eğitime katılanlar üzerindeki etkisi çok boyutlu kapsamlı ve hatta boylamsal çalışmalar gerektirmektedir (Günel & Tanrıverdi, 2014). Hizmet içi eğitim özellikle ihtiyacı ve amacı saptanmadan yapılırsa, bireyin amaç ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmazsa, personelin seviyesine uygun değilse, katılımcılar istekli değilse, bir alan veya kademeye yönelikse, öğretim elemanları nitelik ve nicelik açısından yeterli değilse, örgüt yapısından doğan sorunlar varsa, hatalı bir personel politikası uygulanıyorsa, yapılan HİE programları değerlendirilmemişse hizmet içi eğitim beklenen yararı sağlayamaz (Taymaz, 1997).

Hizmet içi eğitim öğretmen, yönetici ve diğer eğitim personeli için bir mesleki gelişim aracıdır. Mesleki gelişim konusunda yapılan araştırmalarda (Cormas & Barufaldi, 2011; Gordon, 2004; Gúskey, 2003) başarılı bir personel geliştirme programının şu özelliklere sahip olduğu ortaya çıkmıştır: Mesleki gelişim programlarında öğretmenler kendi mesleki gelişimlerini planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde yer almakta, öğretme ve öğrenmeye odaklanılmakta, mesleki gelişim programları okul gelişim hedefleriyle örtüşmekte, zaman ve kaynak sağlamada yönetim destek vermekte, program amaca uygun hazırlanmakta ve işle bütünleşmekte, etkin öğrenme sağlayan, sürekli veriye dayalı program değerlendirmesi yapılmaktadır. Etkili personel geliştirme programlarıyla ilgili olarak yapılan 97 çalışmada yukarıdaki maddelere ek olarak yönetici ve müfettişlerin planlamaya katılımı ve farklı öğretmenler için farklı öğretim uygulamalarının yapılması, öğretmenlerin seçtikleri etkinliklere katılımı gibi özelliklerin programların başarısını arttırdığı görülmüştür (Lawrence, 1974; Glickman, Gordon & Ross-Gordon).

Hem kendilerinin hem de rehberlik yaptıkları öğretmen, yönetici ve diğer eğitim personelinin kişisel ve mesleki gelişimlerini etkili bir şekilde sağlamak için müfettişlerin HİE'den en yüksek düzeyde yararlanmaları önemlidir. Ayrıca bu açıdan düşünüldüğünde bu araştırmayla HİE'nin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarındaki sorunların belirlenerek bu sorunlara çözüm önerilerinin getirilmesi müfettişlerin gelecekte etkili bir HİE almaları açısından önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, maarif müfettişlerinin katıldıkları HİE faaliyetlerinin etkililiğine ilişkin görüşlerini saptamak amaçlanmaktadır. Bunun için maarif müfettişlerinin katıldıkları HİE faaliyetlerinin durumunu maarif müfettişlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek, maarif müfettişlerine yönelik HİE faaliyetlerini değerlendirmek ve bu faaliyetleri geliştirmeye yönelik öneriler getirmek hedeflenmiştir. Bu hedefe ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Maarif müfettişlerinin katıldıkları HİE çalışmaları ile ilgili olarak; a) HİE ihtiyaçlarının saptanması, b) HİE'nin planlanması, c) HİE sürecinin işleyişi, d) HİE çalışmalarının değerlendirilmesi, e) HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşleri, maarif müfettişlerinin; a) yaşlarına, b) eğitim durumlarına c) branşlarına, d) en son katıldıkları HİE faaliyetinden geçen süreye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Maarif müfettişlerinin HİE' de karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, nicel ve nitel yöntemin birlikte kullanıldığı karma modelde eşzamanlı desende yapılmıştır. Karma model araştırmada araştırmacının yapmış olduğu araştırmasının bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarının karmalanması şeklinde ifade edilebilir (Balci, 2009). Araştırmanın 1. ve 2. alt probleminin çözümlenmesinde nicel araştırma yöntemi kullanılmış olup betimsel tarama modeli uygulanmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Araştırmanın 3. alt probleminin çözümlenmesinde nitel araştırma yöntemi kullanılmış olup olgubilim deseni uygulanmıştır. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamını kavrayamadığımız çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Evren ve Örneklem

Nicel bölümde çalışma evrenini MEB tarafından oluşturulmuş 5 ayrı teftiş bölgesinden Tablo-1’de belirtilen illerde görevli 645 maarif müfettişi oluşturmaktadır. Evrenden tabakalı örnekleme yöntemine göre müfettiş sayıları belirlenerek 339 gönüllü maarif müfettişine ölçek uygulanmıştır. Toplanan ölçeklerden, hatalı, eksik ve/veya özensiz olanlar (tüm boyutlarda tüm sorulara aynı seçenek işaretlenmiş) ayıklanarak geriye kalan 300 maarif müfettişinden elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır. Böylece örneklem, evrenin % 46.51’ini oluşturmaktadır. Bu sayı evreni temsil etme bakımından yeterli bulunmuştur (Krejcie and Morgan, 1970; Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004). Örneklemi oluşturan maarif müfettişlerinin illere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1
Evren-Örneklem

İl	N	Uygulanan Ölçek	Geçerli Ölçek (n)
Adana	70	31	27
Antalya	64	35	32
Denizli	38	26	21
Diyarbakır	25	13	13
Gaziantep	43	25	21
Hatay	45	20	20
Mersin	55	23	20
İstanbul	267	132	120
Mardin	9	9	8
Şanlıurfa	29	25	18
Toplam	645	339	300

Nitel verilerin elde edilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç çalışan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Çalışma grubu belirlerken çeşitli bölge, branş, cinsiyet ve çeşitli kökenden gelen (kurs, fakülte mezunu) müfettişlere yer verilmiş olup bu müfettişlerden açık uçlu soruya yanıt veren 100 müfettişin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen beş boyut ve 28 maddeden oluşan Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği (HİED Ölçeği) kullanılarak veriler toplanmıştır.

Ölçek geliştirme sürecinde ilk aşamada yurt içi ve yurt dışında HİE'ye yönelik araştırmalar incelenmiştir. Alanyazın taramasındaki boyutlar (1. HİE ihtiyaçlarının saptanması, 2. HİE'nin Planlanması, 3. HİE sürecinin işleyişi, 4. HİE çalışmalarının değerlendirilmesi, 5. HİE ihtiyaçlarının karşılanması) dikkate alınarak oluşturulan açık uçlu sorular yoluyla değişik illerde görevli 20'ye yakın müfettişin katıldıkları HİE kursları ile ilgili görüşleri alınmıştır. Maarif müfettişlerinin görüşleri içerik analizi ile çözümlenerek 80 soruluk bir madde havuzu elde edilmiştir. Anket oluşturma teknikleri kullanılarak (Baş, 2006) madde havuzundaki aynı anlama gelen sorular sadeleştirilerek ve ifadeler düzenlenerek alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenen maddeler önce bir Türkçe öğretmenin daha sonra 3 maarif müfettişinin incelemesinden geçirilmiş böylece maddelerinin anlaşılabilirliği sağlanmıştır. Böylece madde sayısı 36 olan 5'li Likert tipi derecelendirme ölçeği oluşturulmuştur. Alan uygulamasından sonra yapılan faktör analizi sonucunda 5 boyut ve 28 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamada literatür incelemesinden, uzman görüşünden ve faktör analizinden yararlanılmıştır. Araştırmada ölçeğin yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla temel bileşenler tekniği uygulanarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Varimax rotasyon yöntemiyle döndürme yapılarak faktör yükleri hesaplanmış faktör yükleri 0.45 ve üstünde olan maddeler seçilmiştir. Faktör yük değeri 0.45 veya daha yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2007). Bunun dışında ölçek maddeleri için madde test korelasyonları hesaplanmıştır. Ölçeğin tümü ve ayrı ayrı tüm boyutlarda Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanarak iç tutarlılık belirlenmiştir. Ölçekte yer alan maddelerin değerlendirilmesi, 5'li Likert ölçeğinde 1. Hiç katılmıyorum, 2. Az katılıyorum, 3. Orta derecede katılıyorum, 4. Çok katılıyorum ve 5. Tamamen katılıyorum anlamında kullanılmıştır.

Ölçekte HİE ihtiyaçlarının saptanması boyutunda 3, HİE'nin planlanması boyutunda 4, HİE sürecinin işleyişi boyutunda 8, HİE çalışmalarının değerlendirilmesi boyutunda 5 ve HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutunda 8 madde yer almaktadır.

Nitel veriler ölçeğin arka bölümünde yer alan açık uçlu sorunun müfettişler tarafından yanıtlanması yoluyla toplanmıştır. Dolayısıyla araştırmanın veri toplama sürecinde eş zamanlı karma yöntem kullanılmıştır. Aşama içi karma model araştırma da nicel ve nitel yöntemler araştırmanın bir veya araştırmanın daha fazla aşamasında karmalanır. Açık uçlu (nitel) ve kapalı uçlu (nicel) soruları kapsayan bir anket uygulaması buna örnektir (Balcı, 2009).

Verilerin Analizi

Nicel verilerin çözümlenmesinde SPSS 23 istatistik paket programı kullanılarak analizler yapılmıştır. Maarif müfettişlerinin HİE'nin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla, ilgili ölçeklere verdikleri yanıtlar aritmetik ortalama () ve standart sapmaları belirlenmiştir (S). Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin kişisel ve mesleki değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespiti için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmış anlamlı fark belirlenmişse farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ortalama puanların çoklu karşılaştırmasında Scheffe testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2007).

Nitel verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenerek yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). HİE'de karşılaşılan sorunlara ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri analiz edilerek kodlamalar yapılmış ilgili kodlardan kavramlara, kavramların birbirleri ile ilişkileri dikkate alınarak ta temalara ulaşılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

HİED ölçeği .94 Cronbach's Alpha katsayısı ile yüksek düzeyde güvenilir (Özdamar, 1999) ve toplam varyansın %64.71'ini açıklamaktadır. HİED Ölçeğine ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çözümlene sonuçları Tablo 2'de sunulmuştur. Ölçek .94 Cronbach's Alpha katsayısı ile yüksek düzeyde güvenilir (Özdamar, 1999) ve toplam varyansın %64.71'ini açıklamaktadır. Çok faktörlü desenlerde açıklanan varyansın 40 ile 60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir (Tavşancıl, 2005; Büyüköztürk, 2007; Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010).

Tablo 2

*Hizmetiçi Eğitim Değerlendirme Ölçeğine ait Faktörlerin Öz Değerleri Açıkladıkları Varyans Yüzdeleri ve Güvenirlilik Katsayıları**

Ölçek	Madde Sayısı	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	α
HİE İhtiyaçlarının Saptanması	3	1.04	3.71	.82
HİE'nin Planlanması	4	1.47	5.23	.81
HİE Sürecinin İşleyişi	8	2.81	10.03	.88
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	5	1.56	5.56	.92
HİE İhtiyaçlarının Karşlanması	8	11.25	40.18	.89

* Ölçekler özdeğer büyüklüklerine göre değil, ölçekte yer alma sıralarına göre anmıştır.

Nitel verilerin kodlanmasında ve çözümlenmesinde geçerliliği ve güvenirliliği sağlamak için izlenen stratejiler (Yıldırım & Şimşek, 2013): 1) Maarif müfettişlerinin görüşleri yazılı olarak alınmıştır. 2) Doğrudan alıntılar yapılarak katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. 3) Araştırma sürecinde elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve kodlamalar arasındaki uyumun yapılan Kappa Analizi sonucunda % 95 olduğu görülmüştür. 4) Araştırma süreci ayrıntılı olarak betimlenerek, verilerin nasıl toplandığı, kaydedildiği açıklanmış bunlara ait belge ve kayıtlar tutulmuştur 5) Sonuçlar uygulayıcılarla paylaşılmış ve sonuçların katılımcıların deneyimleriyle uyduğu saptanarak katılımcı teyidi alınmıştır.

Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “maarif müfettişlerinin, HİE çalışmalarının; a) HİE ihtiyaçlarının saptanması, b) HİE'nin planlanması, c) HİE sürecinin işleyişi, d) HİE çalışmalarının değerlendirilmesi, e) HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutlarına ilişkin görüşleri nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşlerin dağılımı Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

HİE Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	\bar{x}	S
HİE İhtiyaçlarının Saptanması	2.04	.93
HİE'nin Planlanması	2.18	.75
HİE Sürecinin İşleyişi	2.71	.68
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	2.52	.77
HİE İhtiyaçlarının Karşlanması	1.88	.59
Toplam	2.28	.55

Tablo 3 incelendiğinde maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına (genel) ilişkin görüşlere “Az” düzeyde (=2.28) katıldıkları görülmektedir. Maarif müfettişlerinin HİE ihtiyaçlarının saptanması boyutundaki görüşlere “Az” düzeyde (=2.04) katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta “HİE ihtiyaçlarının saptanmasında kurumun ihtiyacı dikkate alınmaktadır” ifadesi maarif müfettişlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir (=2.33). “HİE ihtiyaçları saptanırken müfettiş performansı dikkate alınmaktadır” ifadesi ise maarif müfettişlerinin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir (=1.81).

Maarif müfettişlerinin HİE'nin planlanması boyutundaki görüşlere “Az” düzeyde (=2.18) katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta “HİE programları müfettişlere uygun yerde yapılmaktadır” ifadesi maarif müfettişlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir (=2.30). “HİE programlarının içeriği, müfettişlerin ihtiyacını karşılar niteliktedir” ifadesi ise maarif müfettişlerinin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir (=2.07).

Maarif müfettişleri, HİE sürecinin işleyişi boyutundaki görüşlere “Orta” düzeyde (=2.71) katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta “HİE zamanında başlayıp zamanında bitirilmektedir” ifadesi maarif müfettişlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir (=3.19). “HİE’de katılımcıların özellikleri dikkate alınmaktadır” ifadesi ise maarif müfettişlerinin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir (=2.46).

Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarının değerlendirilmesi boyutundaki görüşlere “Az” düzeyde (=2.52) katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta “MEB HİE kursları iş başarımları artırmaktadır” ifadesi maarif müfettişlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir (=2.66). “MEB HİE kursları müfettişlerin ihtiyaçlarına cevap vermektedir” ifadesi ise maarif müfettişlerinin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir (=2.30).

Maarif müfettişlerinin HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutundaki görüşlere “Az” düzeyde (=1.88) katıldıkları görülmektedir. Bu boyutta “MEB HİE kurs çeşitleri müfettişlerin görev çeşitlerine uygundur.” ifadesi maarif müfettişlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları ifadedir (=2.20). “Müfettişler istediklerinde rahatlıkla Bakanlıktan HİE alabilmektedir” ifadesi ise maarif müfettişlerinin bu boyutta en düşük düzeyde katıldıkları ifadedir (=1.61).

Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin, maarif müfettişlerinin; a) yaşlarına, b) eğitim durumlarına c) branşlarına, d) en son katıldıkları HİE faaliyetinden geçen süreye göre farklılaşma durumuna ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

- a. Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin, maarif müfettişlerinin yaşlarına göre farklılaşma durumu.

Maarif müfettişlerinin HİE'nin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre çözümlenmesi Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Maarif Müfettişlerinin HİE'nin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Yaşlarına Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Yaş	n	\bar{x}	S	F	p	Fark
HİE İhtiyaçlarının Saptanması	(A)30-45	99	1.89	.77	2.79	.06	-
	(B)46-55	112	2.06	.82			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	2.17	.87			
HİE'nin Planlanması	(A)30-45	99	2.02	.69	4.63	.01**	A-C
	(B)46-55	112	2.18	.73			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	2.35	.81			
HİE Sürecinin İşleyişi	(A)30-45	99	2.54	.62	4.70	.01**	A-C
	(B)46-55	112	2.75	.67			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	2.82	.70			
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	(A)30-45	99	2.40	.70	2.26	.11	-
	(B)46-55	112	2.53	.79			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	2.64	.81			
HİE İhtiyaçlarının Karşlanması	(A)30-45	99	1.75	.60	3.68	.02*	A-C
	(B)46-55	112	1.88	.55			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	1.99	.61			
HİE Çalışmalarına İlişkin Genel Görüşleri	(A)30-45	99	2.15	.51	5.77	.00**	A-C
	(B)46-55	112	2.31	.54			
	(C)56 yaş ve üzeri	89	2.41	.57			

**p<.01, *p<.05

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) sonucuna göre maarif müfettişlerinin yaşları ile HİE Çalışmalarına ilişkin Genel Görüşleri [F(2, 297)=5.77, p<.01] ve HİE'nin planlanması [F(2, 297)=4.63, p=.01], HİE sürecinin işleyişi [F(2, 297)=4.70, p=.01] alt boyutlarında p<.01 düzeyinde, HİE ihtiyaçlarının karşılanması [F(2, 297)=3.68, p=.02] alt boyutunda p<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Maarif müfettişlerinin yaşları ile HİE'nin değerlendirilmesi ve alt boyutlarındaki bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre (C) 56 ve üzeri yaş aralığındaki maarif müfettişlerinin ($\bar{x}=2.41$) (A) 30-45 yaş aralığındaki maarif müfettişlerine göre ($\bar{x}=2.15$) HİE'nin değerlendirilmesine (genel) ilişkin daha olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Alt boyutlar bakımından incelendiğinde ise HİE'nin planlanması, HİE sürecinin işleyişi ve HİE ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin aynı sonuca ulaşıldığı görülmektedir. Ancak, HİE ihtiyaçlarının saptanması ve HİE çalışmalarının değerlendirilmesi boyutlarının yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği (p>.05) belirlenmiştir.

- b. Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin, maarif müfettişlerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumu.

Maarif müfettişlerinin HİE'nin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin eğitim durumlarına göre çözümlenmesi Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Maarif Müfettişlerinin HİE'nin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Eğitim Durumlarına göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	Eğitim Durumu	n	\bar{x}	S	F	p	Fark
HİE İhtiyaçlarının Saptanması	(A)Pedagojik Formasyon	52	1.96	.80			
	(B)Lisans Tamamlama	62	2.32	.86			
	(C)Eğitim Yönetimi Lisans	139	1.96	.75	3.21	.02	B-C
	(D)Lisansüstü	47	1.95	.94			

Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) sonucuna göre maarif müfettişlerinin eğitim durumlarına göre hizmet içi eğitim çalışmalarına ilişkin olarak ölçeğin geneli dikkate alındığında maarif müfettişlerinin hizmet içi eğitim çalışmalarına [F(3, 296)=1.75, p=.15] ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bununla beraber maarif müfettişlerinin görüşleri boyutlar bazında karşılaştırıldığında ise görüşler arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Örneğin HİE ihtiyaçlarının saptanması [F(3, 296)=1.75, p=.02] alt boyutunda maarif müfettişlerinin görüşleri arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Maarif müfettişlerinin eğitim durumlarına göre HİE ihtiyaçlarının saptanması alt boyutundaki bu farklılığın kaynağının belirlenmesi amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonuçlarına göre (B) Lisans Tamamlama ($\bar{x}=2.32$) mezunu maarif müfettişlerinin görüşleri (C)Eğitim Yönetimi Lisans mezunu maarif müfettişlerine göre ($\bar{x}=1.96$) HİE ihtiyaçlarının saptanması alt boyutuna ilişkin daha olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. Ancak HİE değerlendirilmesi (genel) ve HİE'nin planlanması, HİE sürecinin işleyişi, HİE çalışmalarının değerlendirilmesi ve HİE ihtiyaçlarının karşılanması alt boyutlarında maarif müfettişlerinin görüşleri eğitim durumlarına göre anlamlı olarak farklılaşmadığı ($p > .05$) belirlenmiştir.

- c. Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin, maarif müfettişlerinin branşlarına göre farklılaşma durumu.

Maarif müfettişlerinin HİE'nin değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin göre branşlarına göre çözümlenmesi yapılmıştır.

Tablo 6

Maarif Müfettişlerinin HİE'nin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin Branşlarına Göre Karşılaştırılması

Değişken		n	\bar{x}	S	sd	t	p
HİE İhtiyaçlarının Saptanması	Sınıf	194	1.99	.79	298	-1.37	.17
	Branş	106	2.12	.87			
HİE'nin Planlanması	Sınıf	194	2.18	.79	298	.14	.88
	Branş	106	2.17	.66			
HİE Sürecinin İşleyişi	Sınıf	194	2.70	.68	298	-.14	.88
	Branş	106	2.71	.65			
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	Sınıf	194	2.48	.74	298	-1.27	.20
	Branş	106	2.60	.82			
HİE İhtiyaçlarının Karşılanması	Sınıf	194	1.84	.59	298	-1.27	.20
	Branş	106	1.93	.59			
HİE Çalışmalarına İlişkin Genel Görüşleri	Sınıf	194	2.26	.56	298	-.94	.34
	Branş	106	2.33	.53			

Tablo 6'da maarif müfettişlerinin HİE Çalışmalarına ilişkin Genel Görüşleri ve alt boyutları hakkındaki görüşlerinin branş değişkenine göre karşılaştırılabilirliği için yapılan bağımsız gruplar t Testi sonuçları görülmektedir. Buna göre, maarif müfettişlerinin hem HİE'nin değerlendirilmesi hem de alt boyutlarına ilişkin görüşlerinin branş değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmadığı görülmüştür [$t(298) = -.94, p = .34$].

- d. Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin, maarif müfettişlerinin en son katıldıkları HİE faaliyetinden geçen süreye göre farklılaşma durumu.

Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarına ilişkin görüşlerinin en son katıldıkları HİE'den itibaren geçen süreye göre çözümlenmesi Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Maarif Müfettişlerinin Hie'nin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşlerinin En Son Katıldıkları Hie'den İtibaren Geçen Süreye Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişken	En Son HİE	n	\bar{x}	S	F	p	Fark
HİE İhtiyaçlarının Sap-tanması	1 yıl içinde	95	2.05	.80	.23	.87	-
	2 yıl içinde	32	1.96	.86			
	3 yıl içinde	61	1.98	.86			
	4 yıl ve üstü	112	2.07	.82			
HİE'nin Planlanması	1 yıl içinde	95	2.12	.74	.33	.79	-
	2 yıl içinde	32	2.20	.80			
	3 yıl içinde	61	2.18	.86			
HİE Sürecinin İşleyişi	4 yıl ve üstü	112	2.22	.68	.66	.57	-
	1 yıl içinde	95	2.67	.67			
	2 yıl içinde	32	2.61	.67			
HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesi	3 yıl içinde	61	2.68	.72	1.44	.23	-
	4 yıl ve üstü	112	2.77	.65			
	1 yıl içinde	95	2.42	.73			
	2 yıl içinde	32	2.67	.70			
HİE İhtiyaçlarının Karşlanması	3 yıl içinde	61	2.45	.85	1.84	.14	-
	4 yıl ve üstü	112	2.60	.76			
	1 yıl içinde	95	1.77	.57			
	2 yıl içinde	32	1.92	.58			
HİE Çalışmalarına İlişkin Genel Görüşleri	3 yıl içinde	61	1.83	.59	1.04	.37	-
	4 yıl ve üstü	112	1.96	.61			
	1 yıl içinde	95	2.22	.54			
	2 yıl içinde	32	2.30	.57			
		61	2.25	.61			
		112	2.35	.51			

Tablo 7'de En son katıldıkları HİE'den itibaren geçen süreye göre maarif müfettişlerinin görüşleri incelendiğinde, ölçek genelinde en yüksek aritmetik ortalamanın en son katıldıkları HİE'den 4 yıl ve üstü süre geçenlerde bulunduğu görülmektedir. Yapılan tek yönlü varyans çözümlemesi (ANOVA) sonucuna göre maarif müfettişlerinin en son katıldıkları HİE'den itibaren geçen süre ile onların HİE'nin değerlendirilmesine (genel) ve alt boyutlarına ilişkin görüşleri arasında $p < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir [$F(3, 296) = 1.04, p = .37$].

Araştırmanın 3. Alt problemi “Maarif müfettişlerinin HİE’ de karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt problemin çözümlenmesinde maarif müfettişlerinin nitel soruya verdikleri cevaplardan elde edilen kodların HİE ile ilgili olarak nicel boyutta elde edilen temalarla uyumlu olduğu belirlenmiştir.

Maarif müfettişlerinin, HİE’ de karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgular temalar halinde sunulmuştur. “Maarif Müfettişlerinin HİE İhtiyaçlarının Saptanmasında Karşılaştıkları Sorunlar” temasına ilişkin maarif müfettişlerinin görüşleri Tablo 8’de frekansı en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır.

Tablo 8

Maarif Müfettişlerinin HİE İhtiyaçlarının Saptanmasında Karşılaştıkları Sorunlar

<i>Alt temalar</i>	<i>f</i>
Müfettişlerin ihtiyaçları ve görüşleri yeterince dikkate alınmaması	21
İhtiyaç analizi çalışmalarının yapılmaması	14
HİE’de ilgisiz ihtiyaç duyulmayan konuların seçilmesi	4
MEB birimlerinin isteğine göre kurs konularının belirlenmesi	4
Kurslar çeşitlilik bakımından yetersiz olması	3
Öğretim görevlilerinin uzmanlık alanlarına göre kurslar belirlenmesi	3

Bu temada “Müfettişlerin ihtiyaçları ve görüşleri yeterince dikkate alınmamaktadır” ifadesi (f=21) en çok tekrarlanan görüş olmuştur. Bu temaya ilişkin bazı müfettiş görüşleri şu şekilde belirtilmiştir:

“Sistemli bir çalışma yapılmıyor ihtiyaçları belirlemek için kurumun ihtiyacı nedir, müfettişin ihtiyacı nedir, bir ihtiyaç analizi çalışması yok ortada (M23). Sormuyorlar ki hangi kurslar açılınsın? Bu konuda görüşünüz nedir ne tür ihtiyaçlarınız var (M48). Bir kurs açıyorlar ...ne alaka daha öncelikli konular varken yani (M100). MEB birimleri kendi belirliyor kimseye sormadan kurs konusunu tepeden inme açıyor sonra o kursu (M34). Daha çeşitli kurslar olmalı, çok çeşitli görevlerimiz var bunlara göre de çeşitli kurslar açılmalı ama maalesef hep aynı tür kurslar (M42). Önce uzmanı buluyorlar, sonra onun uzman olduğu konuda açıyorlar hizmet içi eğitimi(M13).

Tablo 9’da Maarif Müfettişlerinin HİE planlanmasına ilişkin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri frekansı en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır.

Tablo 9

Maarif Müfettişlerinin HİE Planlanmasına İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar

<i>Alt temalar</i>	<i>f</i>
Kurs merkezlerinin iyi belirlenmemesi	31
HİE kurs sayısı yetersiz olması	23
Katılımcıların seçiminde objektif davranılmaması	16
HİE kursları uygun zamanda yapılmaması.	14
Müfettişler sistemli bir şekilde HİE alınmaması.	14
HİE’de sağlıklı bir planlama yapılmaması	10
HİE kurslarıyla ilgili yeterli bilgilendirme yapılmaması	4

Bu temada “Kurs merkezlerinin iyi belirlenmiyor.” ifadesi (f=31) en çok tekrarlanan görüş olmuştur. ”HİE kurs sayısı yetersizdir ” (f=23) en çok tekrarlanan ikinci ifade olmuştur. Bu temaya ilişkin bazı müfettiş görüşleri şu şekilde ifade edilmiştir:

“Bir kurs düzenleniyor bilmem nerede, gitmek gelmek sorun, farklı bir ilde hatta farklı bir bölgede yapıldığı oluyor bazen böyle. Yetersiz merkezlerde, uzak yerlerde kurslar düzenlenebiliyor, başka yerlerde yapılsa yani daha mantıklı (M31). HİE’ler yeterli sayıda değil, çok az kurs düzenleniyor yeterli değil (M91). Bir iki tane kurs açılıyor açılırsa o da çıkmıyor zaten (M55). Neye göre seçiliyor belli değil bazı kurslara başvuruyorsun çıkmıyor, bazı kişiler sürekli HİE kurslarında, hep aynı kişilere çıktığı oluyor (M33). İşlerin en yoğun olduğu zamanlara koyabiliyorlar yani uygun olmuyorsun (M2). Sürekli ve sistemli bir HİE yok maalesef, bir gidiyorsun 3-4 sene arayan soran olmuyor, bir süreklilik olmalı (M8). İyi bir planlama yok, nerde ne zaman nasıl yapılacağı konusunda biraz günü birlik yapılıyor bu işler (M3). Çok önceden yapılması lazım ama ne verilecek HİE ve alacak kişilerin ve diğer şeylerin planlaması yapılmıyor (M48). Yeterli bilgilendirme yok, kursun içeriği nedir, kimler başvurmalı, haberimiz olmuyor, ya da yapıldıktan sonra oluyor (M1).

Tablo 10’da maarif müfettişlerinin HİE sürecinin işleyişine ilişkin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri frekansı en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır.

Tablo 10

Maarif müfettişlerinin HİE Sürecinin İşleyişine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar

<i>Alt temalar</i>	<i>f</i>
HİE öğretim görevlisi nicelik/nitelik olarak yeterli olmaması	23
Müfettişler kurslara istekli katılmaması	12
HİE kurslarının süresi yeterli olmaması	7
HİE verilen eğitimler teorik kalmaması	6
HİE etkinlikleri verimli geçmemesi	5

Bu temada “HİE öğretim görevlisi nicelik/nitelik olarak yeterli değildir. (f=23) en çok tekrarlanan görüş olmuştur.” Müfettişler kurslara zorunluluktan katılmaktadır.” (f=12) en çok tekrarlanan ikinci ifade olmuştur. Bu temaya ilişkin bazı müfettişler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Kursu veriyor kişi ama ne kadar yeterli buna bakılmıyor, alanında çokta yeterli değil veya sayı yetersiz bir kursu 3-4 uzman verebilir (M5). Adı akademisyen konuyla ilgisi yok bambaşka şeyler anlatıyor (M23). Yetişkinlere yönelik eğitim konusunda yetersiz öğretim görevlileri gelebiliyor ya da tecrübesi olmayan (M54). Zorunlu olarak yazıyorlar kursa gitmek zorundasın (M56). Yasak savma amacıyla gidiyoruz (M95). Ödenekler yetersiz HİE kurslarına katılmak maddi olarak külfetli olabiliyor (M99). Kurs yapılıyor güzel bir konu gidiyorsun süresi yetersiz geliyor, istenilen şeyleri öğrenmeden veya hedefine ulaşmadan süresi doluyor (M93). Eğitim veriliyor ama uygulamadan kopuk, uygulamaya yönelik veya direk uygulamalı eğitimler verilmeli (M13). Verimli olmuyor bir konu hakkında eğitime gidiyorsun bakıyorsun konuyla ilgili ne öğrenmişim cevabı tatmin edici değil (M58).

Tablo 11’de maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarının değerlendirilmesine ilişkin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri frekansı en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır.

Tablo 11

Maarif Müfettişlerinin HİE Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar

Alt temalar	f
HİE faaliyetlerine yönelik ciddi bir değerlendirme yapılmaması	19
HİE’nin mesleki kariyere yönelik bir yararının olmaması	15
HİE’nin mesleki gelişime katkısının olmaması	12

Bu temada “HİE faaliyetlerine yönelik ciddi bir değerlendirme yapılmamaktadır” (f=19) en çok tekrarlanan ifade olmuştur. Bu temaya ilişkin müfettişleri görüşleri şunlardır.

Ciddi bir değerlendirme yok bir sınav yapılmıyor, hedeflere ulaşımla derecesi saptanmıyor, bunlar bir sistemde tutulmuyor (M5). Biz bunu yaptık ama sonuç ne, ne kadar faydalı oldu, istediğimizi başarabildik mi buna bakılmıyor kurslarda (M6). Alınan HİE’lerin bir değerlendirilmesi olur da ona göre ilerleme yükselme uzmanlaşma tamam ama öyle bir şey yok (M79). İşinde daha iyi oluyorsun kurs aldım diye bir yarar yok ki bir gelişim sağlamıyor (M84).

Tablo 12’de maarif müfettişlerinin HİE ihtiyaçlarının karşılanmasına ilişkin karşılaştıkları sorunlar görüşleri frekansı en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralanmıştır.

Tablo 12

Maarif Müfettişlerinin HİE İhtiyaçlarının Karşılanmasına İlişkin Karşılaştıkları Sorunlar

<i>Alt temalar</i>	<i>f</i>
HİE faaliyetleri amacına uygun olarak yapılmaması	30
MEB'in HİE konusundaki çalışmalarının yetersiz olması	27
Müfettişler ihtiyaç duydukları kurslara katılamaması	15
Kursların müfettişlerin ihtiyaçlarına cevap verememesi	14

Bu temada “HİE faaliyetleri amacına uygun olarak yapılmamaktadır.” (f=30) en çok tekrarlanan görüş olmuştur. “MEB’in HİE konusundaki çalışmaları yetersizdir” (f=27) en çok tekrarlanan ikinci ifade olmuştur. Bu temaya ilişkin olarak bazı müfettişler görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Hizmet içi eğitime ilişkin çalışmaların amacından sapsmış olduğunu düşünüyorum, artık gidenler tatil amacıyla gidiyor, ciddi bir kurs yok, kurumun ihtiyaçları müfettişlerin ihtiyaçları karşılanmış karşılanmamış bunu düşünen yok (M20). Bana göre hizmet içi eğitim çalışmaları ihtiyacı karşılamıyor yapılan kurslarda herhangi bir kişisel ve mesleki gelişimin göz önünde tutulmadığını düşünüyorum (M9). MEB bu konuyu tamamen göz ardı etmiş durumda, müfettişlerin HİE gibi bir derdi yok yani (M29). Bir çalışma yapılmıyor ciddi anlamda üst birimlerden gelen bir şey yok (M41). Kendimizi geliştirmek için istediğimiz kurslar var ya o kurslar açılmıyor, ya kontenjana giremiyor seçilemiyor, istediğimiz kursu alamıyoruz (M77). Teknolojik gelişmeler var, yönetim alanında denetim alanında araştırmalar var, dünya sürekli gelişiyor değişiyor buna ayak uydurmak gerekiyor bu yöndeki teknolojik gelişmelere ve diğerlerine uyum için çok ihtiyaç var HİE ama bu alanlarda ihtiyacı karşılamıyor (54).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın nicel bulgularına göre maarif müfettişleri HİE'nin değerlendirilmesine ilişkin görüşlere “Az” katılmaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde maarif müfettişleri HİE sürecinin işleyişine boyutundaki görüşlere “orta” düzeyde HİE ihtiyaçlarının saptanması, HİE'nin planlanması, HİE çalışmalarının değerlendirilmesi ve HİE ihtiyacını karşılanmasına ilişkin görüşlere ise “Az” katılmaktadır.

Maarif müfettişlerinin HİED ölçeğinde en yüksek düzeyde katıldıkları görüşlerin “orta” düzeyde olduğu görülmüştür. Maarif müfettişlerinin HİED ölçeğinde en düşük düzeyde katıldıkları boyut HİE ihtiyaçlarının karşılanması boyutudur. Maarif müfettişleri bu boyuttaki görüşlere “Az” katılmaktadır. Bu boyutta maarif müfettişlerinin en az katıldıkları görüşler “Müfettişler istediklerinde rahatlıkla Bakanlıktan HİE alabilmektedir, Müfettişler istediklerinde HİE kurslarına katılabilmektedirler, MEB müfettişlere ihtiyaç duydukları her alanda HİE desteği vermektedir” olmuştur.

Araştırmanın nitel boyutunda tespit edilen ve en fazla frekansa sahip sorunlar arasında şu ifadeler yer almaktadır: “Kurs merkezleri iyi belirlenmemektedir (f=31), HİE faaliyetleri amacına uygun olarak yapılmamaktadır (f=30), MEB’in HİE konusundaki çalışmaları yetersizdir (f=27), HİE kurs sayısı yetersizdir (f=23), müfettişlerin ihtiyaçları ve görüşleri yeterince dikkate alınmamaktadır (f=21). Araştırmanın nitel bulguları nicel bulguları desteklemektedir ve onları çözümlemede yardımcı olmaktadır.

Maarif müfettişleri HİE ihtiyaçlarının saptanmasına ilişkin görüşlere “az” katılmaktadır. Maarif müfettişleri kendilerine yönelik “HİE ihtiyaçlarının saptanmadığı” görüşündedir. Nitel verilerden elde edilen bulgularda da bu boyutta “müfettişlerin ihtiyaç duydukları HİE konularının saptanmadığı, ihtiyaç analizi yapılmadığı, ilgisiz konular belirlendiği, kurs çeşitliliğinin az olduğu ortaya çıkmaktadır. İhtiyaçlarının karşılanmadığı bir program maarif müfettişleri için zaman kaybı olarak görülebilir ve bu yüzden yapılan faaliyetlere katılma motivasyonları düşebilir. Şahin, Çek ve Zeytin (2011) tarafından yapılan araştırmada eğitim müfettişlerinin %11.53’ü hizmet içi eğitim kurslarını yeterli bulurken, %87.4’ü yetersiz bulmaktadır. Araştırmacılara göre ilköğretim müfettişlerinin %25’i hizmet içi eğitim çalışmalarının yetersizlik nedenini “eğitimcilerinin mesleki yetersizliklerine; %21.15’i ihtiyaç analizi yapılmamasına; %11.53’ü hizmet içi eğitim sayısının yetersiz olmasına bağlamaktadır. Yalçınkaya, Gülenaz, Ergül ve Aşlı (2011) tarafından eğitim müfettişlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada “ön inceleme/inceleme/soruşturma yapma” alt boyutundaki hizmet içi eğitim ihtiyacı en yüksek çıkmış, bunu “rehberlik yapma/araştırma-geliştirme” boyutları takip etmekte, “teftiş sürecini yönetme” alt boyutunun önemsenme düzeyinin ise en az olduğu belirlenmiştir.

Maarif müfettişlerinin HİE’nin planlanması boyutundaki görüşlere “Az” düzeyde katıldıkları görülmektedir. Bu konu ile ilgili olarak araştırmanın nitel bölümünde “Kurs merkezleri iyi belirlenmemektedir (f=31)” ifadesi en çok tekrar edilen ifade olarak ortaya çıkmaktadır. “HİE kurs sayısının yetersiz olması, katılımcıların seçimi, HİE zamanlaması, sistemli bir HİE uygulanmaması” nitel verilerden elde edilen bulgulara göre diğer sorunlar olarak göze çarpmaktadır. Bu bulgular yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının planlanmasında var olan uygulamadaki somut durumun ve personel ihtiyaçlarının yeterince dikkate alınmadığını göstermektedir. Bu durumda gerekli alanlarda hizmet içi eğitimler verilmediği ve verilen hizmet içi eğitimlerin de ihtiyaca göre düzenlenmediğini göstermektedir. Bu durum ancak kaynakların israfı ve kaynakların etkili bir şekilde kullanılmadığını gösterebilir. Şahin, Çek ve Zeytin (2011) tarafından yapılan araştırmada müfettişlerin önemli bir çoğunluğu hizmet içi eğitim kurslarının amacına ulaşmadığını (%87) belirtmişlerdir. Arslantaş ve Özkan (2013) tarafından yapılan araştırmada HİE katılımında objektif bir seçim olmadığı, MEB HİE’de yeterli çalışmaları yapmadığı, müfettişlerin eğitim ihtiyaçlarını kişisel çabalarıyla sağladıkları, HİE yetersiz olduğu bulgularına ulaşmıştır.

Maarif müfettişleri HİE sürecinin işleyişi boyutunda görüşlere “orta düzeyde” katıldıklarını ifade etmekle birlikte. HİE sürecinin işleyişi boyutunda “HİE’de katılımcıların özellikleri dikkate alınmaktadır” ifadesi maarif müfettişlerinin “Az” katıldıkları bir ifade olarak belirlenmiştir. Nitel verilerden elde edilen bulgularda öğretim görevlilerin nitelik/nicelik olarak yetersiz olması (f=23) bir sorun olarak sıkça tekrarlanmıştır. Müfettişlerin isteksizliği, eğitim sürelerinin yetersiz olması, eğitimlerin teorik kalması diğer sorunlar olarak görülmektedir. Özdemir ve Memiş (2011) eğitim müfettiş yardımcılığı kursunun etkililiğine dair yaptıkları araştırmada katılımcılar, kurs programının amacına uygun olmadığını, süresinin uzun olduğunu, içeriğinin yeterince güncel olmadığını, dokümanlarla daha fazla desteklenmesi gerektiğini, eğitim görevlilerinin seçiminde gereken özenin gösterilmediğini belirtmişlerdir.

Maarif müfettişlerinin HİE çalışmalarının değerlendirilmesi boyutundaki görüşlere “Az” düzeyde katıldıkları görülmektedir. Nitel verilerden elde edilen bulgularda HİE faaliyetlerine yönelik ciddi bir değerlendirme yapılmamaktadır (f=19) en çok tekrar edilen ifade olarak ortaya çıkmaktadır. HİE’nin mesleki kariyere ve mesleki gelişime katkısı olmaması ise diğer sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. HİE çalışmalarının değerlendirilmesi, yapılan HİE çalışmalarının amaca hizmet edip etmediğini, belirlemek, istenilen bilgi, beceri ve tutumları geliştirmek amacıyla harcanan zaman, emek ve para karşılığının hem kurum hem de katılımcı bazında belirli yararlar sağlayıp sağlamadığını belirlenmesi açısından önemlidir. Çalışmaların istenilen yararları sağlayıp sağlamadığını değerlendirmeye aşamasında ortaya çıkacaktır. Yapılan her HİE çalışması sonucunda yapılacak değerlendirme ile HİE çalışmalarının ne düzeyde başarılı olduğunun (etkililik ve verimlilik) saptanması ve eksiklerin tamamlanarak daha etkili bir HİE çalışmasının yapılması için büyük önem taşımaktadır. Değerlendirilmesi yapılamayan bir HİE çalışmasının başarısı rastlantısaldir. HİE çalışmalarının yeterince başarılı olmadığını düşünen kursiyerler sonraki HİE çalışmalarına katılmada isteksiz olabilmektedir. HİE çalışmalarına istekle gidebilmeleri bu çalışmaların sağlayacağına inandıkları başarının derecesine bağlıdır.

Maarif müfettişlerinin HİE ihtiyaçlarının giderilmesi boyutundaki görüşlere “az” katılması, bu çalışmaların başarılarına ne derece katkı sağlayacağına olan inançlarına bağlıdır. Bu durum, onların HİE çalışmalarına katılım ve katkı sağlama konusunda isteksizlik yaratabilir. Nitel verilerden elde edilen bulgularda “HİE faaliyetleri amacına uygun olarak yapılmamaktadır (f=30)” en çok tekrar edilen ifadedir. MEB’in HİE konularında çalışmalar yetersiz olması, müfettişlerin ihtiyaç duydukları kurslara katılamaması, kursların müfettişlerin ihtiyacına cevap vermemesi diğer sorunlar olarak ifade edilmektedir.

Müfettişlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına dair yapılan araştırmalarda MEB’in hizmet içi eğitim kurslarında müfettişlerin öncelikli ihtiyaçlarının dikkate almadığı, hizmet içi eğitimin müfettişlerin gelişimine yeteri kadar katkıda bulunmadığı, müfettişlerin çoğunun uzun süredir hizmet içi eğitim kursu almadığı belirlenmiştir (MEB, 2006; Kayıkcı, 2011; Arslantaş & Özkan, 2013).

Doğan ve Dur (2011) tarafından yapılan araştırmada müfettiş yardımcıları, katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerini “Orta” ve “Düşük” düzeyler arasında olumlu buldukları ortaya konulmuştur.

Araştırmada 56 yaş ve üstü maarif müfettişlerinin görüşleri diğer yaş guruplarına göre farklılaşmaktadır. Bu yaş grubundaki maarif müfettişlerinin sosyalleşme sürecinde tecrübeli olmaları gelişim ihtiyaçlarını diğerlerine göre daha az hissettikleri ve meslekte ilerleme konusunda daha az beklentiye sahip oldukları varsayımından hareketle kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Eğitim yönetimi ve denetimi lisans mezunu maarif müfettişleri diğer mezuniyet grubundaki maarif müfettişlerine göre daha etkili bir planlama beklentisinde oldukları söylenebilir. Eğitim yönetimi lisans mezunu maarif müfettişlerinin görüşlerinin lisans tamamlama mezunu maarif müfettişlerine göre daha düşük olmasında onların aldıkları eğitimden dolayı yönetsel süreçlere bakış açısından kaynaklanıyor olabilir.

Özellikle Avrupa ülkeleri ve Amerika’da yöneticiler ve müfettişlerin lisansüstü eğitim almış olmak zorundadır. Bu ülkelerde her 5 yılda bir kez yöneticilerin ve müfettişlerin liderlik kurslarına katılma ve başarılı olma yoluyla kişisel gelişimlerini devam ettirmeleri gerekmektedir (Balci, 2007; Akın, 2012; Kayıkçı & Ercan, 2013; Bureau of Labor Statistics, 2013). Türkiye’de uzmanlık gerektiren müfettişlik görevini yapan maarif müfettişlerinin lisansüstü eğitim imkânları kısıtlıdır. Böyle bir ortamda maarif müfettişlerinin kişisel gelişimlerini sağlamlarına ve onları rehberlik yaptıkları öğretmen ve yöneticilere oranla yeterli bir duruma gelebilmeleri için HİE çalışmaları en önemli araç durumundadır. Öğretmenleri rehberlik ve iş başında yetiştirme görevi bulunan maarif müfettişlerinin kendilerini geliştirebilmeleri için ihtiyaç duyduğu HİE ihtiyacının aksatılmadan ve onların ihtiyaç duydukları alanlara yönelik planlanması denetim sisteminin etkili işleyişi için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır.

Eğitim sisteminin ve öğretmenlerin geliştirilmesinde önemli bir işleve sahip olan müfettişlerin yetiştirilmesinde HİE çalışmalarına daha fazla yer verilmelidir. HİE programlarının oluşturulmasında müfettişlerin ihtiyaçları dikkate alınmalı, kurumun ve müfettişlerin ihtiyaçlarına yönelik analiz çalışmaları yapılmalıdır. HİE çalışmalarının zamanlaması ve kurs merkezleri müfettişlere uygun bir şekilde belirlenmeli ve düzenlenmelidir. HİE sayısı ve çeşitliliği artırılmalı ve müfettişler sistemli bir şekilde hizmet içi eğitime alınmalıdır.

Araştırmanın bulguları, Türkiye’de maarif müfettişlerinin, mesleki ve kişisel gelişim için ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim çalışmalarından yeterince yararlanamadıklarını veya ihtiyaçlarını giderecek düzeyde bir hizmet içi eğitim alamadıklarını göstermektedir. HİE çalışmalarının etkililiği açısından HİE mekanların nasıl olması gerektiği ve eğitimde kullanılacak tekniklerin neler olması gerektiği konusunda araştırmalar yapılabilir.

References/ Kaynaklar

- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2010). İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 643-657. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Akın, U. (2012). Okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi: Türkiye ve seçilmiş ülkelerden farklı uygulamalar, karşılaştırmalar. *AİBU Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Güz, 12(2) 1- 30
- Aktaş, F. (2012). *İl eğitim denetmen yardımcılarının seçilme, hizmet içinde ve görev başında yetiştirilme sürecini iş eğitim denetmeni ve il eğitim denetmeni yardımcılarının benimseme düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Arslantaş, H. İ. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algularına göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Arslantaş, H. İ., Özkan, M. (2013). Eğitim müfettişlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8(2), 179-192.
- Aydın, M. (2000a). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aydın, M. (2000b). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Aytaç, T. (2000). Hizmetiçi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi* (147), 66-69.
- Bağcı, N. (2000). Milli Eğitim Bakanlığı personeline yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi* (146).
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma*. Ankara: Pegem A Yayınevi
- Balcı, A., Memduhoğlu, H. B., İlğan, A., Erdem, M. and Taşdan, M. (2007). Bazı Avrupa Birliği ülkeleri ilköğretim okulu yöneticilerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. 21-22 Haziran. 2007. Ankara. II. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri.
- Baş, T. (2006). *Anket nasıl hazırlanır, uygulanır, değerlendirilir*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A.
- Başar, H. (2004). *Okulda denetim*. A. Balcı, A. Açıkalın, H. Başar, İ. Aydın, M. Şişman, S. Özdemir, & Y. Özden (Dü.) içinde, Eğitim ve okul yöneticiliği (s. 147-158). Ankara: Pegem A.
- Başaran, İ. E. (1988). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Gül.
- Bolin, F. S. (1987) On defining supervision. *Journal of Curriculum and Supervision*. (2) 4. 388-380
- Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan yasal düzenlemelere ve müfettişlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 38, 90-110
- Budak, Y., Demirel, Ö. (2003). Hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 9(33), 62-81.

- Bureau of Labor Statistics, (2013). How to become an elementary, middle, or high school principal. occupational outlook handbook: elementary, middle, and high school principals. USA. [Internet – 30. 12. 2017]. [http : // www.bls.gov/ooh/Management/Elementary-middle-and-high-schoolprincipals.htm#tab-4](http://www.bls.gov/ooh/Management/Elementary-middle-and-high-schoolprincipals.htm#tab-4).
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA.
- Cormas, P. C. ve Barufaldi, J.P. (2011). The effective research-based characteristics of professional development of the National Science Foundation's GK-12 program. *Journal of Science Teacher Education*, 22, 255-272
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem A
- Doğan, S., ve Dur, C. (2011). Eğitim müfettiş yardımcılarının meslekte yetiştirilmelerine yönelik olarak yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin algıları: *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. Mersin.
- Firth, G. R. ve Pajak, E. F. (1998). *Handbook of research on school supervision*. New York: Macmillan.
- Glickman, C. D., Gordon, S.P. ve Ross-Gordon, J.M. (1995). *Supervision of instruction: A developmental approach*. Allyn & Bacon.
- Gordon, S, P. (2004). *Professional development for school improvement: Empowering learning communities*, Boston, MA; Allyn&Bacon.
- Guskey, T. R. (2003). Analyzing list of the characteristics of effective professional development to promote visionary leadership. *NASSP Bulletin*, 87 (637), 4-21.
- Gökalp, S. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, Türkiye.
- Gümüşoğlu, D. (2016). *İngilizce öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim etkinliklerinin sınıf içi performanslarına etkisine ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Harris, B. M. (1998). Paradigms and Parameters of Supervision in Education. In G.R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision*. pp. 1-34.
- Joyce, B. ve Showers, B. (1980). Improving inservice training: The message of research. *Educational Leadership*. pp 379-385
- Kayıkçı, K. (2011). Eğitim müfettişlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri: *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. Ankara.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim alt sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 507-527
- Kayıkçı K. ve Şarlak, Ş., “İlköğretim okullarında denetimin etkili işleyişini zorlaştıran örgütsel engeller.”, *e-İlköğretim Online (elektronik)*, cilt.12, ss.461--478, 2013

- Kayıkcı K. ve Ercan, B., "The evaluation of educational administration and supervision graduate programs in Turkey:A Case Study",*e-international journal of educational research*, (4), 3, 74-94
- Kayıkcı, K. (2014). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Personel hizmetlerinin yönetimi içinde* (ss. 197-240). Ankara: Anı.
- Kocatürk, S. (2016). *Hizmetiçi eğitimin çalışan performansına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Krejcie, R. V. ve Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30, 607-610.
- Lawrence, G. (1974). *Patterns of effective in-service education; A state of the art summary of research on materials and procedures for changing teacher behaviors in in-service education*. Tallahassee: Florida State Department of Education., ERIC ED 176 424.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Memişoğlu, S. P. ve Kalay, M. (2013). Eğitim müfettişlerinin denetim rollerine ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 427-449.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1994). *Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim yönetmeliği*. Available from <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *MEB RDB ve maarif müf. başkanlıkları yönetmeliği*. Retrieved from http://mevzuat.meb.gov.tr/html/maarifmuf_0/yonetmelik.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2016). *Eğitim Daire Başkanlığı Organizasyon yapısı*. Retrieved from <http://personel.meb.gov.tr/www/organizasyon-yapisi/icerik/339>
- Newman, A. S. (1981). Ethical issues in the supervision of psychotherapy. *Professional Psychology*, 12, 690-695
- OECD. (2013). Technical report of the survey of adult skills. OECD Publishing.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.
- Özdamar, K. (1999) *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir 1. Kaan Kitabevi.
- Özdemir, T., & Memiş, Z. (2011). Eğitim müfettişlerinin yetiştirilme sürecinde önemli bir yeri olan eğitim müfettiş yardımcılarının eğitimi kursunun etkililiği: *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. Mersin.
- Pajak, E. (1989). *The Central Office supervisor of curriculum and instruction : Setting the stage for succes*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Pehlivan, İ. (1997). Örgütsel ve bireysel gelişme aracı olarak hizmet içi eğitim. *Amme İdaresi Dergisi* 30 (4), 105-120.

- Resmi Gazete. (2014, 05 24). R.G. 29009. 09 2016, 16 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm> adresinden alındı
- Resmi Gazete. (2016, 03 16). R.G. 29655. 2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/03/20160316-7.htm> adresinden alındı
- Russel, R. K. (1994) Issues in training effective supervisors. Applied & Preventive Psychology Cambridge University Press. USA. (3)27-42.
- Sarıçam, İ., Selvi, H. ve Göksu, M. Z. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri nelerdir? II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı (Editör: T. Karaköse, K. Yılmaz ve Y. Altınkurt). Ankara: Nobel.
- Sağır, M. (2005). *İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbasında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş alguları*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Sezgin Nartgün, Şenay (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetçi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri (Bolu İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 157-178
- Şahin, İ. (2017). Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlere Rehberlik Etme Görevlerini Yerine Getirme Durumu, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* 37(1). 263–288
- Şahin, M. (1999). Milli Eğitim Bakanlığı hizmetçi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine yönelik öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (18), 221-227.
- Şahin, S. , Çek, F, Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin denetim sistemi ve hizmetçi eğitim kurslarının yeterliliğine ilişkin görüşleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1185-1201.
- Taymaz, A. H. (1997). *Hizmetçi Eğitim*. Ankara: TAKAV.
- Taymaz, H. (1982). *Teftiş*. Ankara: Sevinç.
- TDK (Türk Dil Kurumu). *Türk Dil kurumu*. 09 05, 2016 tarihinde <http://www.tdk.gov.tr/> adresinden alındı
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayınları,
- Türkoğlu, R. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütündeki maarif müfettişleri ve yöneticilerin görev tanımları ve hizmet işi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Yalçınkaya, M., Gülenaz, S., Ergül, D., & Aslı, C. U. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki yeterlik düzeylerine göre hizmetçi eğitim ihtiyaçlarının incelenmesi: *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*. Mersin.
- Yalın, H.İ. (2001). Hizmetçi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi* (150), 62-81.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin.