

Article Type:

Research Paper

Original Title of Article:

Adaptation of internal audit system to supervisory system in the provincial directorate of national education and a model proposal

Turkish Title of Article:

İç denetim sisteminin il milli eğitim müdürlüğü denetim sistemine uyarlanması ve bir model önerisi

Author(s):

Ali Erkan BARIŞ, Gülsün ATANUR BASKAN

For Cite in:

Bariş, A. E. & Atanur Baskan, G. (2020). Adaptation of internal audit system to supervisory system in the provincial directorate of national education and a model proposal. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 103-146. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.005>

Makale Türü:

Özgün Makale

Orijinal Makale Başlığı:

Adaptation of internal audit system to supervisory system in the provincial directorate of national education and a model proposal

Makalenin Türkçe Başlığı:

İç denetim sisteminin il milli eğitim müdürlüğü denetim sistemine uyarlanması ve bir model önerisi

Yazar(lar):

Ali Erkan BARIŞ, Gülsün ATANUR BASKAN

Kaynak Gösterimi İçin:

Bariş, A. E. & Atanur Baskan, G. (2020). Adaptation of internal audit system to supervisory system in the provincial directorate of national education and a model proposal. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 103-146. <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2020.005>

Adaptation of internal audit system to supervisory system in the provincial directorate of national education and a model proposal

Ali Erkan BARIŞ ^{*a}, Gülsün ATANUR BASKAN ^{**b}

^aNevşehir Provincial Special Administration, Internal Auditing Unit, Nevşehir/Turkey

^bOkan University, Faculty of Education, İstanbul/Turkey



Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2020.005

Article History:

Received 14 May 2019
Revised 07 September 2019
Accepted 12 October 2019
Online 04 January 2020

Keywords:

Internal audit,
Education supervisor,
Supervision model.

Article Type:

Research paper

Abstract

The aim of this research is to provide a supervision model for provincial directorates of national education in accordance with contemporary audit approaches. The study is designed as a mixed research method. The participants of the study include 4082 people; 3576 teachers, 452 administrators (10 provincial/district national education directors and assistant directors, 11 branch managers, 431 school principals and assistant principals) and 10 education supervisors working in public schools and institutions in Nevşehir in 2017 and 44 education supervisors working in the ministry of education. Data collection tools were developed by the researcher. The quantitative data were collected by the Adoption and Applicability Scale of the Internal Audit System (AASIAS). Qualitative data were collected through semi-structured interview form. Results of the study showed that the participants adopted the internal audit system to a great extent and found it applicable in provincial directorates of national education. In addition, the opinions of the participants were integrated into the internal audit system and a supervision model was developed for the purpose, structure and process dimensions of provincial directorates of national education.

İç denetim sisteminin il milli eğitim müdürlüğü denetim sistemine uyarlanması ve bir model önerisi

Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2020.005

Makale Geçmişi:

Geliş 14 Mayıs 2019
Düzeltilme 07 Eylül 2019
Kabul 12 Ekim 2019
Çevrimiçi 04 Ocak 2020

Anahtar Kelimeler:

İç denetim,
Maarif müfettişi,
Denetim modeli.

Makale Türü:

Özgün makale

Öz

Bu araştırmanın amacı; il milli eğitim müdürlükleri için çağdaş denetim yaklaşımlarına uygun bir denetim modeli sunmaktır. Araştırma karma yöntem araştırması kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini Nevşehir ilinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı resmi kurum ve okullarda görev yapan 3576 öğretmen, 452 yönetici (10 il/ilçe milli eğitim müdür ve yardımcısı, 11 şube müdürü, 431 okul müdür ve yardımcısı), 10 maarif müfettişi ile MEB merkez teşkilatında görevli 44 maarif müfettişi olmak üzere toplam 4082 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Nicel veriler İç Denetim Sisteminin Benimsenme ve Uygulanabilme Ölçeği ile nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcılar iç denetim sistemini büyük ölçüde benimsemiş ve il milli eğitim müdürlüklerinde uygulanabilir bulmuşlardır. Ayrıca katılımcıların görüşleri iç denetim sistemine uyarlanarak il milli eğitim müdürlükleri için amaç, yapı ve süreç boyutunda bir denetim modeli oluşturulmuştur.

* Author: aebaris@gmail.com

** Author: gulsunatanurbaskan@gmail.com

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-0611-0193>

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-3198-8870>

Introduction

Societies have been trying to develop socially, culturally and economically to meet their needs and to improve their quality of life. If we look at the development as a complex and endless process, it is necessary to produce more and more information in order to manage systems more effectively, efficiently and economically. For this reason, the quest for qualified manpower has been increasing day by day and attention has been directed to education which has organic and functional links to all areas of society. Education means gaining desirable behaviours such as knowledge, skill and attitude in order to reach goals that are determined in accordance with the needs of the society. Individual development and social progress cannot be expected to be achieved without education. In the same way, it is inevitable for a society consisting of educated people to look at the future with confidence. Therefore, the aim of educational organizations is to provide society with qualified people (Koçak & Baskan, 2013).

Together with the contemporary missions and visions adopted in educational organizations, subjects such as goals, objectives, tools and materials, methods in education have started to change. Teachers, managers and inspectors, who are the cornerstones of educational system, need consultancy and professional development facilities in specified subjects and at determined times to keep up with this change. One of the ways to achieve these needs is the contemporary audit approach (Memduhoğlu & Zengin, 2012).

Contemporary audit approach is the term which has emerged with the rapid increase of knowledge production, the transition to participatory and democratic practices in the understanding of management, the experience of organizational structures and social transformations (Karakuş, 2010). The concept of classical supervision which has bureaucratic practices has lost its validity to a great extent with the adoption of this new concept (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005; Sullivan & Glanz, 2000). With the change in the understanding of educational supervision, an interactive and participatory consultation or guidance process has started, and educational inspectors have had a new role which increases the quality of education and training and improves teacher and student learning (Kowalski & Brunner 2005; Nelson & Sassi 2000; Sergiovanni & Starratt 2007; Swaffield & MacBeath 2005; Weiss & Weiss 2001; Zepeda 2001).

In parallel with the development in educational supervision in the world, a number of researches regarding contemporary audit approach have been conducted in Turkey, too. However, these studies revealed that the problems related to educational supervision continued and they could not meet needs (Arslantaş, 2007; Balaban, 2005; Cığır, 2006; Doğanay, 2006; Dünder, 2005; İlhan, 2006; Gülcan, 2003; Karakış, 2007; Korkmaz, 2007; Koruç, 2005; Şahin, 2005; Taşar, 2000; Uyanık, 2007; Uygur, 2006; Yavuz, 1995; Yıldırım, 2007). Along with modern audit approach, it is understood from the researches that the unannounced inspections that decrease teacher motivation have disappeared (Çelik, 2017); audit systems are updated and guidance-oriented perspective comes to the forefront (Bayar, 2017), an audit system is expected where all stakeholders have a say in audit activities (Yılmaz, 2017), an audit system with peer review that affects school culture and climate positively becomes effective (Akar, 2016) and an audit system is expected where investigation and examination tasks that reduce the quality of the audit are separated from the audit activity.

The difficulties of implementation due to the similarity of general principles of contemporary audit approaches, the lack of detailed planning, the examination of central organization's control system rather than rural areas, the fact that there are superficial results rather than in-depth research, and the lack of an audit model covering all these have led to inability to obtain sufficient level of efficiency from the researches related to auditing. According to Memduhoğlu and Zengin (2012), the research done on the educational audit in Turkey is usually confined to one or two segments of the stakeholders in the education system and researches that provide a holistic assessment reflecting the views of all stakeholders are needed. It was also stated that different audit approaches of Sullivan and Glanz (2000) would contribute to education and it would be beneficial to conduct some research in this context.

Internal Audit

It is assumed that internal audit system, which is one of the contemporary audit approaches, was first implemented in large trade centers in Italy in the 13th century (Yılancı, 2006). In parallel with structural changes occurring during the industrial revolution, accounting audits in Europe, which were similar to audits today, started and this structure of audit was moved to North America by Europeans. In 1789, with the establishment of the ministry of treasury in the USA, the appointment of a controller and an internal auditor was proposed and the importance of the internal audit function in the public sector was remarked (Aslan, 2018).

Significant developments in the internal audit began in the 20th century. Simultaneously with the increase in the number of personnel working in companies, organizational structures have transformed into organizations that are more complex, whose trade volume is rapidly expanding and spreading to different geographical regions. At the same time, with the positive growth of citizens' expectations, a transition to the period, in which knowledge, efficiency and technology are attained, transparent and accountable corporate governance has gained importance and information and technology are always used, has been completed. With these developments, internal audit activities started to gain importance rapidly (İDKK, 2008).

Nowadays, the internal audit has become a professional job in accordance with contemporary management and audit approach has been ensured by the establishment of the Institute of Internal Auditors (IIA). IIA was established in 1941 in New York. The IAA, which is assumed to have expanded by opening agencies in Toronto in 1944 and in London in 1948, has become a large family of more than 185,000 members in 170 countries (IIA, 2018).

It is seen that accounting and financial weight definitions were made in the first stage of internal audit development and then the institution focused on all kinds of tangible and intangible activities (Pehlivanlı, 2004). According to today's definitions, internal audit is a system which contributes to management by measuring and evaluating the effectiveness and efficiency of the internal control system (Pickett, 2006) and which helps the organization to achieve its goals with a systematic and disciplined approach, (Baumgartner & Hamilton, 2004; Gönen & Çelik, 2005). According to Adiloğlu (2010), in addition to the suitability of past operations, internal audit is the type of audit that offers a systematic, standards-based and risk-oriented understanding by limiting personal initiatives of internal inspectors as much as possible, and that aims to shape future activities.

Unlike the classical audit approach of the internal audit system, it can be accepted that internal audit system is one of the contemporary audit approaches that makes people valuable by international standards, only evaluating risky areas, sharing findings with audited unit, giving recommendations about findings, giving direction to future planning, and guiding future planning as well as supervision (consultancy) activities.

It can be said that audit, which is one of the management processes, has an important role in achieving the objectives of educational organizations. Expectations towards new generation audit approaches, called contemporary audit approaches, are increasing. Models of contemporary audit approaches such as clinical audit (Altınok, 2013; Durmuş, 2014; Koruç, 2005; Şenol, 2009; Ülger, 2005; Yavuz, 1995), 360 degree performance evaluation (Dağal, 2012; Ernalbant, 2015; Memunoğlu, 2015; Olcay, 2016; Şengül, 2010), instructional control (Deniz, 2017; Yıldırım, 2009), artistic control (Dilekçi, 2012), developmental control (Özyıldırım, 2014) and differentiated control (İlğan, 2006; Yavuzer, 2015) were examined. But internal audit, which is one of these approaches, and an audit model proposal conducted in the countryside based on the opinions of all stakeholders were not found in the literature. Starting from this point, establishing an audit model according to the opinions of teachers, administrators and inspectors working in public institutions and schools affiliated to the ministry of national education in Nevşehir constitutes the basis of this study.

Purpose of Research and Sub-problems

The adaptation of the internal audit system into educational organizations and the preparation of a model proposal on this issue have been evaluated to give a different perspective to educational supervision. The present study aims to provide an inspection model for the Provincial Directorates of National Education (PDNE) in accordance with contemporary audit approaches. The research problem has been defined as follows: "What should be the supervision model of Provincial Directorates of National Education?" The sub-problems of the research are as follows:

1. What is the level of adoption of the elements required by the internal audit system (teachers, institution managers, school administrators, inspectors)?
2. For the participants (teachers, institution managers, school administrators, inspectors), what is the level of applicability of the elements required by the internal audit system?
3. What kind of supervision model should the PDNE have in terms of purpose, structure and process dimensions?

Method

Research Design

This research has been conducted by using the mixed research model that is increasingly employed in educational sciences (Gökçek et al., 2013). This method, in which qualitative and quantitative methods are used together and provide an opportunity for a deep investigation (Creswell & Plano Clark, 2011), means using two or more ways of data collection and analysis in one research (Greene, Krayder & Mayer, 2005). The mentioned model has been chosen in order to answer the research questions in a more detailed way, to present strong evidences, to increase generalizability of the results, and to produce information regarding the theory and the applicability (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

When the literature on mixed method research typologies (designs) is examined; Creswell (2003), Morse (2003), Johnson and Onwuegbuzie (2004), Leech and Onwuegbuzie (2009) typologies were used more frequently. Creswell's (2003) typology was preferred due to the ease of model selection. Creswell has a total of six basic designs: sequential explanatory, sequential exploratory, sequential transformative, concurrent triangulation, concurrent nested, concurrent transformative. Of these designs, sequential explanatory was used. In this design, qualitative data are collected and analyzed after quantitative data are collected and analyzed. Qualitative data are used to confirm, explain and increase quantitative data. The analysis of the data is interrelated and combined in the data interpretation and discussion sections (Baki & Gökçek, 2012). In this study, the adoption and application levels of the internal audit system were analyzed with the quantitative data collection tool prepared in parallel with the sequential explanatory pattern characteristics. Then, according to these analyzes, a data collection tool to be used in the qualitative method was created and an audit model was designed according to the PDNE.

The design based on the quantitative dimension in the sequential explanatory is cross-sectional survey. The survey design is a research approach that aims to describe the past or present situation as it is (Karasar, 2012). In the survey design, studies are conducted on larger samples and generalizations can be made on the views of the participants (Fraenkel & Wallen, 2006). On the other hand, the cross-sectional survey design is the one in which data collection process takes place at a time in studies with different characteristics and large sample size. The design on which the qualitative dimension of the research is based is phenomenological design. Phenomenology is a research design in which participants make sense of their experiences from their own perspectives (McMillan, 2004; Richards & Morse, 2007). In this research, this design was used because the participants made sense of their experiences about educational supervision according to their own opinions.

Participants

In order to obtain the quantitative data for the research, the scale prepared by the researcher was applied to all teachers, administrators and inspectors in Nevşehir and the population was reached for Nevşehir Province. The participants of the research consisted of a total of 4038 people, namely 3576 teachers, 452 managers and 10 education supervisors working in the official institutions and schools in the center of Nevşehir and Acıgöl, Avanos, Derinkuyu, Gülşehir, Hacıbektaş, Kozaklı and Urgup districts in 2017. The total number of teachers and managers in Nevşehir Province was provided via e-mail from Human Resources Directorate of Nevşehir Provincial Directorate of National Education. The number of provincial/district national education directors and assistants, branch managers and educational inspectors was presented orally by the Directorate of Educational Inspection. In addition, as the number of inspectors was low in Nevşehir, 44 educational inspectors of the Ministry of National Education (MoNE) who participated in the “Seminar on Improving the Professional Competencies of Ministry of Education Inspectors” in Antalya on 05-09.02.2018 were also included and the total number of participants in the research was 4082. 829 people participated in the scale development, 3253 people participated in the final implementation of the developed scale in this research.

In order to obtain the qualitative data of the research, maximum variation sampling method was used. In the maximum variation sampling, homogeneous and variable participants are selected which are related to the problem (Grix, 2010). The purpose of maximum variation sampling is to investigate different aspects of the problem (Marczyk et al., 2005). In this type of sampling, the factors that will provide the most information should be determined (Neuman & Robson, 2014). In this context, semi-structured interviews were conducted with the provincial/district national education director, his assistants and branch managers and educational inspectors appointed in person. In addition, teachers who had experience of classroom supervision for at least five years and educational inspectors working in the MoNE were included in the qualitative study. In the selection of these personnel, it is assumed that the level of knowledge of the staff is sufficient, they know how to conduct an audit in schools and that they have experience about the functioning of the audit workflow diagram. Although there is not a clear number about the number of participants in qualitative research (Creswell, 2007), interviewing with a large number of participants in the phenomenological research does not mean that more information will be collected (Baş & Akturan, 2013) and it will be difficult to analyze if there is a large number of participants (Güler, Halıcıoğlu & Taşgün, 2013; Ersoy, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013). The distribution of the population created by the method described above is shown in Table 1.

As seen in Table 1, participants who took part in scale development were not included in the quantitative study. The location of the inspectors in the central organization of the MoNE was shown as Ankara. There are 1708 people who filled out the Adoption and Applicability Scale of the Internal Audit System (AASIAS) within the scope of the quantitative study and 69 people whose data were collected through interview form during the qualitative study. The descriptive statistics of the participants are presented in Table 2.

Data Collection Tools

Two different data collection tools were used to collect quantitative and qualitative data. The scale developed by the researcher was used to obtain the quantitative data and the semi-structured interview form developed again by the researcher was used to obtain the qualitative data.

Quantitative data collection: The Adoption and Applicability Scale of the Internal Audit System (AASIAS) developed by the researcher was used. In order to develop the scale, the steps which are, respectively, drafting, item creation, scale organization, carrying out the trial of the scale, conducting the item analysis and performing the reliability and validity analyses were applied (Rust & Golombok, 1997). It is recommended to start with an item pool which has at least three or four times more items than the number of items to be included in the final scale (Slavec & Drnovsek, 2012). Aguinis et al. (2009) argued that any item pool should have at least 60 items when it is first created. In this context,

since it is aimed to have 30-40 items in the final scale, it is considered that it is appropriate to start with 131 items written in the item pool as a result of the literature review.

Table 1.

Numbers of the Participants Reached Regarding the Population (Pop.) and Study Group (S.G.)

Place		Quantitative Study				Qualitative Study			
		Teacher	Manager	Inspector	Total	Teacher	Manager	Inspector	Total
Center	Pop./S.G.	1427	142	10	1579	5	7	10	22
	App.	632	71	-	703	5	6	6	17
Acıgöl	Pop./S.G.	271	27	-	298	1	2	-	3
	App.	151	25	-	176	1	2	-	3
Avanos	Pop./S.G.	220	29	-	249	3	2	-	5
	App.	142	23	-	165	3	1	-	4
Derinkuyu	Pop./S.G.	285	27	-	312	1	1	-	2
	App.	154	21	-	175	1	1	-	2
Gülşehir	Pop./S.G.	227	29	-	256	2	1	-	3
	App.	125	20	-	145	2	1	-	3
Hacıbektaş	Pop./S.G.	112	20	-	132	1	2	-	3
	App.	72	15	-	87	1	2	-	3
Kozaklı	Pop./S.G.	166	24	-	190	2	3	-	5
	App.	103	17	-	120	2	3	-	5
Ürgüp	Pop./S.G.	170	23	-	193	4	3	-	7
	App.	71	22	-	93	4	1	-	5
Ankara	Pop./S.G.	-	-	44	44	-	-	44	44
	App.	-	-	44	44	-	-	27	27
Total	Pop./S.G.	2878	321	54	3253	19	21	54	94
	App.	1450	214	44	1708	19	17	33	69

When receiving feedback from experts, they were asked to place an “X” mark in the appropriate box under the headings ‘appropriate’, ‘should be corrected and ‘should be omitted’ for each item. In the first stage, six internal auditors working in different institutions were consulted and the item pool was reduced to 74 items. In the second stage, four internal auditors working in different institutions were consulted and the item pool was reduced to 54 items. 13 internal auditors consisting of five experts in the field of education management, two experts in the field of assessment and evaluation, four experts in the field of Turkish Language and Grammar, and two internal auditors who received their PhDs were interviewed in the third stage. Three questions were removed and 12 questions were changed to form a draft scale with 51 items. The content validity rate was calculated as .87 using the Lawshe Technique and it was accepted as it was greater than .54 for the minimum value of 13 persons.

In the scale development process, firstly the scale was piloted with 20 teachers from different fields and levels and it was confirmed that the scale was filled out in about 13 minutes and the questions in the item pool were clear and understandable. In order to perform factor analysis while developing the scale, different studies were conducted about the sample size to be reached. Guilford (1954) stated that the sample number during scale development studies had to be at least 200 whereas Aleamoni (1976) stated that it had to be 400. Comrey and Lee (1992) considered sample size with 100 as weak, with 200 as average, with 300 as good, with 500 as very good and with 1000 as perfect. On the other hand, some researchers stated that the number of participants to be contacted should be at least five times more than that of the items (Tabachnick & Fidell, 2013; Tavşancıl, 2002). In line with this information, the sample group selected to be administered the scale consisted of 829 people and valid feedback was obtained from 526 people in this group. Taking into consideration that the number of the items in the draft scale was 51, it is seen that the study has been carried out with 10 times more participants and it fulfilled all the requirements above.

Table 2.
Descriptive Statistics of the Participants.

Personal Information		Quantitative Study		Qualitative Study	
		f	%	f	%
Gender	Woman	869	50.87	27	39.13
	Man	839	49.12	42	60.87
Age	20-25	106	6.21	2	2.90
	26-30	383	22.42	9	13.04
	31-35	422	24.71	18	26.09
	36-40	292	17.10	17	24.64
	41-45	226	13.23	13	18.84
	46 and over	279	16.33	10	14.49
Length of Service	1-5	399	23.36	5	7.25
	6-10	457	26.76	8	11.59
	11-15	290	16.98	17	24.64
	16-20	217	12.70	18	26.09
	21-25	197	11.53	12	17.39
	26 and over	148	8.67	9	13.04
Educational background	Associate Degree Program	56	3.28	5	7.25
	BA	1506	88.17	58	84.06
	MA/MS	143	8.37	6	8.70
	PHD	3	.18	-	-
Job	Teacher	1450	84.89	19	27.54
	Institutional Manager	33	1.93	17	24.64
	School Manager	181	10.60	-	-
	Inspector	44	2.58	33	47.83
Field	Turkish	131	7.67	5	7.25
	Mathematics	134	7.85	7	10.14
	Science	104	6.09	2	2.90
	Social Science	126	7.38	3	4.35
	Guidance	44	2.58	2	2.90
	Classroom Teaching	545	31.91	8	11.59
	Pre-School	114	6.67	2	2.90
	Foreign Language	108	6.32	3	4.35
	Religion Education	73	4.27	2	2.90
	Other	329	19.26	35	50.72
Institution	Primary School	630	36.89	6	8.70
	Middle School	582	34.07	6	8.70
	High School	356	20.84	5	7.25
	Kindergarten	50	2.93	2	2.90
	Institution	46	2.69	23	33.33
	Ministry	44	2.58	27	39.13
Work Place	Provincial Center	590	34.54	44	63.77
	District	531	31.09	13	18.84
	Town	215	12.59	6	8.70
	Village	372	21.78	6	8.70
Total		1708	100.00	69	100.00

The analysis of the peak values was made by making use of the Mahalanobis distances before the factor analysis was performed. The subjects having a Mahalanobis distance value above the chi-square table value are determined as end value and omitted from the data. For this process, it is suggested to take the .01 meaningful value into consideration (Büyüköztürk, 2003). When the possibilities of

Mahalanobis distance points in the chi-square distribution were considered, some against values were determined in the data of 10 participants and the data belonging to these participants were excluded from the analysis (Tabachnick & Fidell, 2013). The scale development process was carried out with 516 participants.

Factor analysis is one of the most frequently used techniques to obtain evidence for the construct validity in scale studies in social sciences (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). For this reason, it was paid attention that the load given to a factor was .40 or above and there was not any overlapping item by having a difference of less than .10 in terms of the loads given to more than one factor. It was also taken into account that at least 3 items give that factor load over .40 for the factor formation. The varimax vertical rotation was used by removing the items that do not comply with this rule and 14 items were excluded from the scale. The analysis of the AASIAS which consists of 37 items in its final version was made through K1 method and its eigenvalue was seen to have eight factors over one. Also, as the K1 method was considered to be inadequate to determine the correct number of factors (Hayton et al., 2004; Horn, 1965; Linn, 1968; Silverstein, 1977; Zwick & Velicer, 1986), it was decided that Parallel Analysis and MAP test methods, which are effective methods for determining the number of factors, to be used as additional evidence (Koçak, Çokluk & Kayri, 2016). Analyses were made with commands in the R software {psych} package. It was confirmed that the AASIAS was eight-factored as the true eigenvalue was greater than the parallel (random) eigenvalue in the first eight factors in the Parallel Analysis, and the smallest MAP value was reached in the eighth step in the MAP test.

For the acceptability of the AASIAS, exploratory factor analysis was applied to the internal audit system's adoption and applicability dimensions separately. As a result of the analysis, it was seen that the values of 37 items collected in eight dimensions according to the varimax rotation process were in accordance with the above mentioned minimum load values, no overlapping items and the number of factors related to the factor. The variance of the adoption dimension of the internal audit for 37 items was found to be 66.16%, KMO value was .92 and the Bartlett test- $\chi^2(37, N=516) = 10576.12, p<.00$ - was significant. It was found, in the applicability dimension of internal audit, that the variance for 37 items was 66.06%, KMO value was .92 and the Bartlett test- $\chi^2(37, N=516) = 10454.41, p<.00$ - was significant. In addition, as a result of the analysis, it was understood that the correlation between the mean and standard deviation values of the eight dimensions in the AASIAS and the correlation between these dimensions were found to be positively significant at .01 level. Within the framework of the reliability study of the scale, Cronbach Alpha reliability coefficient and test-retest reliability done at three-week intervals are given in Table 3.

Table 3.
AASIAS and the Reliability Coefficients Regarding Sub-Dimensions.

Variables	Adoption		Applicability	
	Cronbach Alpha	Test -ReTest	Cronbach Alpha	Test -ReTest
AASIAS	.94	.74	.94	.75
Inspector and Plan/Program	.93	.70	.93	.73
Counseling	.87	.64	.86	.59
Reports	.81	.59	.82	.51
Risk Analysis	.82	.65	.82	.60
Audit Models	.89	.70	.88	.68
Audit	.68	.51	.70	.54
QADP	.80	.69	.79	.64
Organizational Structure	.71	.71	.72	.62

According to Table 3, it can be implied that the reliability coefficients of the AASIAS are very good. The audit sub-dimension is very close to the acceptable but not at the desired level. However, when evaluated with other sub-dimensions, it can be said that the whole scale is reliable.

Alternative fit indices obtained from the DFA results to determine the construct validity of the AASIAS and the alternative fit indices of the final implementation after the completion of development stages of the AASIAS are shown in Table 4.

Table 4.
Alternative Fit Indices According to Aasias Confirmatory Factor Analysis.

Fit Indices	Adoption		Applicability		Acceptable Fit	Resources
	Scale Develop.	Final Implem.	Scale Develop.	Final Implem.		
χ^2/df	2.91	2.25	2.82	4.18	≤ 5.00	Bollen (1989), Sümer (2000)
IFI	.97	.98	.97	.98	$\geq .90$	
RMSEA	.06	.05	.06	.05	$\leq .08$	
SRMR	.06	.05	.06	.05	$\leq .08$	
GFI	.84	.88	.85	.90	$\geq .85$	Anderson and Gerbing (1984), Jöreskog and Sörbom (1993), Cole (1987), Marsh, Balla and McDonald (1988)
AGFI	.82	.85	.82	.88	$\geq .80$	
NFI	.95	.96	.95	.98	$\geq .90$	
CFI	.97	.98	.97	.98	$\geq .95$	

As the stages of development of the AASIAS shown in Table 4 were at an acceptable level, the final implementation was started. As a result, the population consisting of all the managers, inspectors and teachers working within the Nevşehir Provincial Directorate of National Education was reached. After 829 participants in the scale development group were removed, the final implementation was started with 3253 participants. It can be said that confirmatory factor analysis is also acceptable in the final application.

Qualitative data collection: The interview form developed by the researcher was used to collect qualitative data. First of all, the literature related to the article subject was examined and clear and easily comprehensible ten interview questions were prepared to answer the sub-problems of the research. Six deputy inspectors at the Nevşehir PDNE were asked to give feedback on these interview questions and it was decided to divide one question into two and other corrections were made to interview questions in order to make it easier to understand. Corrected interview questions were sent to six MoNE inspectors to check whether the questions were clear and comprehensible. Inspectors responded to all the questions, but it was noticed that there were no questions about the audit reports and whether there were any issues to be added. Two more questions on these issues were added to the interview questions. The questions of the new interview form were presented to 11 experts including five experts of education management, two experts of measurement and evaluation, and four experts of Turkish Language and grammar and by adding demographic information part to the interview form, the final form of the interview was created. The latest interview form consisting of 13 questions were applied to two educational inspectors from PDNE and no negative situations were encountered. The demographic information was added to the prepared interview form and it was finalized.

Validity and reliability in qualitative studies are evaluated differently from quantitative studies (Yıldırım & Şimşek, 2013). In qualitative studies, it was stated that there should be credibility instead of validity and reliability (Guba & Lincoln, 1982) and some criteria of credibility were determined (Houser, 2015). It is recommended to specify one or more of these criteria (Creswell, 2003). In this context, participants' approval, expert feedbacks, triangulation and consistency of these criteria increase the credibility of the qualitative study.

Data Analysis

In the first stage of the research, the processing and analysis of the quantitative data and in the second stage, the processing and analysis of the qualitative data were examined. Descriptive statistics were used for quantitative data; descriptive analysis and content analysis were used for qualitative data.

Quantitative data analysis: SPSS 20, R software and Lisrel 8.80 were used in the analysis of the AASIAS. The average weight of the data was calculated to have the mean in the verbal expression. The lowest score was evaluated as 1 and the highest score was evaluated as 5 in the scale. When the limits and the given weights of the options were determined, they were taken as follows: none between 1.00-1.79, low between 1.80-2.59, medium between 2.60-3.39, great extent between 3.40-4.19 and completely between 4.20-5.00.

Qualitative data analysis: The descriptive analysis is a type of qualitative data analysis, which includes the interpretation and summarization of the data according to the themes agreed previously. The purpose of content analysis is to reach the concepts that can explain the data obtained (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this analysis, classification and comparison are done after the data are organized (Cohen, Manion & Morrison, 2007). The data summarized in the descriptive analysis were deeply examined in content analysis; concepts and themes that could not be noticed were revealed. In this context, the steps followed in the analysis of qualitative data are explained below.

1. The researcher tried to reflect the views of the people who participated in the research by putting aside his knowledge, experience and prejudices about the subject.
2. The semi-structured interviews lasted between 18-74 minutes and the average duration of these 23 interviews is 37 minutes. The voice recordings obtained during these interviews were transcribed. Important ideas in these transcriptions together with the interview forms completed by 27 inspectors and 19 teachers were highlighted and marked.
3. The marked ideas were rearranged in line with the sub-problems and the unnecessary statements were removed from the transcript.
4. All expressions were coded, similar expressions were grouped and temporary themes were formed by re-evaluating the transcripts.
5. Temporary themes were evaluated together with the codes and finalized and themes were fully formed.

Eight themes that are associated with the quantitative data and reached according to the sub-problem of the research are given in Table 5.

Table 5.
Themes according to Qualitative Data.

Sub - Problem	Themes/ Dimensions
What kind of supervision model should the Provincial Directorates of National Education have in terms of purpose, structure and process dimensions?	Inspector and Plan/Program Counseling Activities Reports Risk Analysis Audit Models Audit Activities Quality Assurance and Development Program (QADP) Organizational Structure

Findings

In parallel with the sub-problems, firstly the adoption of elements by the participants that require the internal audit system and the applicability level of these elements were discussed based on quantitative data. Then, with the help of qualitative data, what kind of audit model the PDNE should have in terms of purpose, structure and process dimensions was discussed.

What is the Level of Adoption of the Elements Required by the Internal Audit System?

The descriptive statistics showing the distribution of the views of the participants about the adoption of the internal audit system are given in Table 6.

Table 6.
Descriptive Statistics Regarding Adoption Of Internal Audit System.

Variables	Participants (General)		Teachers		Ins. Managers		School Managers		Inspectors	
	$\bar{X}$	sd	$\bar{X}$	sd	$\bar{X}$	sd	$\bar{X}$	sd	$\bar{X}$	sd
Adoption of Internal Audit System	4.03	.45	4.02	.68	4.19	.60	4.10	.72	4.22	.71
Inspector and Plan/Program	3.88	.58	3.85	.86	4.10	.74	3.99	.91	4.36	.72
Counseling	4.35	.62	4.34	.96	4.45	.81	4.44	.98	4.42	.99
Reports	4.34	.58	4.33	.99	4.49	1.07	4.41	1.03	4.63	.76
Risk Analysis	4.05	.70	4.04	.91	4.26	.97	4.12	1.02	4.29	1.10
Audit Models	3.59	1.04	3.59	.93	3.67	.91	3.43	1.00	4.33	1.00
Audit	4.44	.57	4.43	1.14	4.45	1.08	4.55	1.17	4.32	.91
QADP	4.15	.69	4.16	1.07	4.26	1.01	4.22	1.13	3.63	1.05
Organizational Structure	3.54	.84	3.55	.93	3.86	1.01	3.54	.95	3.11	.96

As seen in Table 6, the average of the opinions on the adoption of the internal audit system is 4.03. This shows that the internal audit system elements are highly adopted by the participants. It was seen that the highest average was in the control dimension ($\bar{X} = 4.44$) and the lowest average was in the organizational structure dimension ($\bar{X} = 3.54$) in adoption of internal audit system.

What is the Level of Applicability of the Elements Required by the Internal Audit System?

Descriptive statistics showing the distribution of the views of the participants about the applicability of the internal audit system are presented in Table 7.

Table 7.
Descriptive Statistics Regarding Applicability of Internal Audit System.

Variables	Participants (General)		Teachers		Ins. Managers		School Managers		Inspectors	
	$\bar{X}$	sd	$\bar{X}$	sd	$\bar{X}$	sd	$\bar{X}$	sd	$\bar{X}$	sd
Adoption of Internal Audit System	3.52	.69	3.50	.68	3.77	.60	3.57	.72	3.73	.71
Inspector and Plan/Program	3.38	.86	3.35	.86	3.77	.74	3.43	.91	3.89	.72
Counseling	3.84	.96	3.82	.96	4.11	.81	3.93	.98	3.84	.99
Reports	3.77	1.00	3.75	.99	3.94	1.07	3.81	1.03	4.13	.76
Risk Analysis	3.36	.93	3.35	.91	3.62	.97	3.33	1.02	3.58	1.10
Audit Models	3.59	.94	3.58	.93	3.65	.91	3.68	1.00	3.60	1.00
Audit	3.49	1.13	3.46	1.14	3.72	1.08	3.59	1.17	3.78	.91
QADP	3.69	1.08	3.68	1.07	3.75	1.01	3.76	1.13	3.41	1.05
Organizational Structure	3.34	.94	3.34	.93	3.46	1.01	3.36	.95	3.05	.96

According to Table 7, the average of the views on the applicability of the internal audit system is 3.52. This shows that the elements of the internal audit system are thought to be highly applicable by the participants. It was seen that the highest average was in counseling dimension ($\bar{X}$ =3.84; high) while the lowest average was in organizational structure dimension ($\bar{X}$ =3.34; medium) in applicability of internal audit system.

What Kind of Supervision Model should the Pdne have in terms of Purpose, Structure and Process Dimensions?

In societies where knowledge is dominant, education systems should be reviewed in terms of purpose, structure, process and results (Sünbül, 2007). Purpose, structure and process dimensions are among the basic dimensions of educational organizations (Bursalıoğlu, 1987). In this context, the audit model is examined in three stages in the light of the purpose, structure and process dimensions. The first stage is the purpose dimension. Gündüz (2012) likened each organization to a structure that was built to achieve a certain purpose. On the other hand, Aydın (1986) defined the purpose of the audit as improving the process itself. In this scope, the purpose dimension which is reason for the other two stages was obtained from the legal regulations, the theoretical basis of the research and the related researches. The second and third stages were created using the eight dimensions used in the data collection tools of the study. The structure dimension which is the second stage was obtained from the data regarding the organizational structure whereas the process dimension which is the third stage was obtained from the data regarding inspector and plan/program, counseling, reports, risk analysis, audit models, audit and QADP.

Purpose dimensions: The purpose dimension was investigated through data obtained from the areas related to educational supervision at the legal regulations, the theoretical basis of the research and the related researches.

Organizations are effective to the extent that they can fulfill their intended objectives. The touchstone of effective and productive organizations is their objectives. The objectives of the organization are essential for all kinds of events. Organizational objectives have a function to guide effective and efficient strategies, methods, policies and principles (Hicks, 1979). Therefore, it is not possible to have a good process and get good results without a well-defined goal. In this context, the purpose of educational supervision is to improve school achievement and education by providing educational equality and to increase student achievement (Blase & Blase 2002). In short, the purpose of the audit is to make the system work better. In order to serve this purpose, in this study, the internal audit system among the contemporary audit methods was tried to be adapted to the provincial organization audit system of the MoNE. In this context, the data obtained in the qualitative dimension of the research are coded for each teacher, administrator and inspector and are presented in Table 8.

Table 8.

Participants' Opinions on the Theme and Codes of the Purpose Dimension.

Purpose Model	Teacher (19)		Institution Manager (17)		Inspector (33)	
	f	%	f	%	f	%
To achieve goals in cooperation	14	74.00	5	29.00	4	12.00
To increase the quality of education.	9	47.00	4	24.00	11	64.00
To increase teacher's knowledge.	13	68.00	6	35.00	17	52.00
To increase students' success.	4	21.00	2	12.00	11	33.00

As seen in Table 8, the purpose is thought to be the core of the model. It can be said that the audits are carried out in mutual consultation and that a control model accepted by everyone is among the expectations.

Structure dimensions: In light of the data collected from the individual interviews and interview forms, the structure dimension was examined. Codes formed according to the themes determined in the qualitative dimension of the research are shown in Table 9.

Table 9.
Participants' Opinions on the Theme and Codes of the Structure Dimension.

Themes	Codes	Teacher (19)		Institution Manager (17)		Inspector (33)	
		f	%	f	%	f	%
Organizational Structure	should not be attached to the PDNE.	3	16.00	16	94.00	31	94.00
	should be attached to the ministry	2	11.00	2	12.00	11	33.00
	should be attached to the Inspection Board to be established in the region.	-	.00	7	41.00	13	39.00
	should be attached to the governor.	-	.00	3	18.00	3	9.00
	the current arrangement is appropriate.	-	.00	1	6.00	2	6.00
	should be attached to somewhere that can make independent decisions.	17	89.00	16	94.00	30	91.00

As can be seen in Table 9, the most important issue by almost all participants is thought to be the independence of the inspectors. Moreover, the fact that the inspectors are not attached to the PDNE is one of the other important issues. It is seen that the level of adoption of the current audit system is quite low.

Process dimensions: Alfonso, Firth, and Neville (1975) dealt the audit with the process dimension and accepted the process as a combination of the objectives and subsystems of the audit. In this respect, the process dimension was formed with the study of sub-dimensions which were suitable for the purpose and structure model.

In the light of the data collected from the individual interviews and interview forms, the process dimension was examined. In the qualitative dimension of the research, the data obtained from the semi-structured interviews and interview forms were analyzed by coding. The themes and codes that came to light in the analysis of the data are presented in Table 10.

Table 10 shows the frequency of using themes and codes. It is understood that more changes are expected in terms of inspector and plan/program, counseling and audit dimensions.

Discussion, Conclusion and Implications

This research has shown that the participants have largely adopted the internal audit system and found it applicable. In addition, the inspectors have fully adopted the internal audit. It is a very important point that the inspectors, who are the implementers of the audit, adopt the internal audit completely. Yaman (2008) found similar results in his study on the adoption and applicability of the internal audit. In his research, he examined the adoption and applicability of internal auditing by taking the opinions of managers and auditors working in the central organization of the MoNE. Then he determined that it was adopted and found applicable by the participants in other dimensions except the ones to be activated and improved with implementation standards.

In addition to the fact that the internal audit system is a model which is adopted in accordance with the opinions of teachers, administrators and inspectors and is applicable for the PDNE, the subjects which are missing or need to be developed were obtained by the qualitative study and these were adapted to the PDNE. An audit model for the purpose, structure and process dimensions of the PDNE was created and explained below.

Table 10.*Participants' Opinions on the Theme and Codes of the Process Dimension.*

Themes	Codes	Teacher (19)		Institution Manager(17)		Inspector (33)	
		f	%	f	%	f	%
Inspector and Plan/Program	Expectations from the inspectors are guidance and education leadership.	11	58.00	10	59.00	18	55.00
	Inspectors should be in different branches.	7	37.00	12	71.00	19	58.00
	There must also be inspectors from graduates of other fields.	5	26.00	9	53.00	7	21.00
	Inspectors make so many investigations that they don't have time for guidance.	4	21.00	7	41.00	12	36.00
	Inspectors are insufficient in terms of knowledge and skill.	7	37.00	6	35.00	1	3.00
	The number of inspectors is inadequate.	4	21.00	4	24.00	18	55.00
	Schools should be inspected by inspectors.	7	37.00	1	6.00	3	9.00
	Inspectors should eliminate their communication weaknesses via in-service trainings.	15	79.00	7	41.00	4	12.00
	In-service training for inspectors should be offered by academicians specialized in education management.	11	58.00	3	18.00	12	36.00
	Guidance and audit groups should be separated.	5	26.00	7	41.00	14	42.00
Counseling	The priority in guidance should be those who have just started the job and have been found inadequate by the manager.	9	47.00	4	24.00	19	58.00
	Guidance should be conducted during the seminar period.	4	21.00	5	29.00	5	15.00
	Demands for guidance should be available on MEBSIS.	9	47.00	2	18.00	2	6.00
	Audit reports should be short and concise.	-	.00	7	41.00	12	36.00
Audit Reports Risk Analysis	The risk assessment of schools should be made according to the determined criteria.	9	47.00	10	59.00	22	67.00
	There should be an audit for the courses.	2	11.00	6	35.00	17	52.00
Audit Models	There should be an audit for the management.	5	26.00	6	35.00	20	61.00
	The audit standards should be in different categories.	6	32.00	9	53.00	12	36.00
Audit	Parents and students should also be included in the audit.	1	5.00	2	18.00	2	6.00
	Heads of the departments should also be included in the audit.	8	42.00	2	18.00	1	3.00
	The audit is made best by the school administrators.	15	79.00	7	41.00	5	15.00
	Inspector and audit are bothering me.	15	79.00	5	29.00	2	6.00
	The heads of the departments should be in charge of the audit.	8	42.00	3	18.00	4	12.00
	The assistant principals should be taken out of paperwork and included in the audit.	3	16.00	9	53.00	5	15.00
	Long but few inspections should be performed.	6	32.00	5	29.00	6	18.00
	The current audit system is appropriate.	3	16.00	1	6.00	9	27.00
	Inspectors' performance should be checked.	11	58.00	7	41.00	3	9.00
QADP							

Purpose Model

According to Özmen and Güngör (2008), the purpose of the educational audit is to provide guidance to achieve objectives set. Advising or guidance is possible to occur with the leadership of education (Çelik, 2000). It was put forward in this study that the educational leadership which is one of the fundamental values of the modern audit approach was one of the most anticipated behaviors from the inspectors. According to the teachers' opinions, it was seen that teachers could not get knowledge and experience they needed from their peers or school management and it was inferred that they had needs in terms of guidance under the umbrella of educational leadership.

According to Holland and Garmann (2001), the main condition worsening the field is the transformation of educational supervision into teacher supervision. In order not to allow this transformation, it is expected that the audit and guidance are conducted by mutual consultation in the light of the determined objectives and thus our teachers, who we consider as the milestone of education, have a voice in the education audit. Making our teachers valuable will increase their motivation by letting them gain the dignity they deserve and will help our children grow more confident. In this context, it is impossible to think of adopting an audit model that does not have positive values of the common values of contemporary audit approaches such as educational leadership, cooperative, participant, supportive, mutual communication (Glanz, 2005). These terms should be indispensable elements of the purpose model.

Structure Model

It is important that inspectors are organized at the provincial level. The significant point is that almost all participants have stated that inspectors should be independent and objective. On the basis of complaints about this issue; it is understood from the interviews that the inspectors can be influenced by the sequential superiors, politics, different opinions and people we describe as familiar or acquaintances. In addition, it is considered that the common opinion of all the participants is that inspectors are not to work as part of the MoNE. At the same time, the fact that all inspectors are directly attached to the MoNE in hierarchical terms may cause and increase in MoNE's workload and slow information exchange due to the unhurried effect-reflect-report trio. It may also result in the fact that inspectors cannot behave in communication with MoNE as comfortably as in the regional inspection boards. In this context, it is considered that the fact that inspectors are hierarchically attached to the inspection boards to be established in the regions is the most effective method. Kurum and Çingir (2017) also stated that it was not appropriate for inspectors to work under the PDNE. In the proposal, it was stated that the establishing the audit regions would be appropriate. Öztürk (2014) stated that it would be appropriate to change the structure of the audit organization and switch to the regional system. Karakaya (2002) also stated that it was proper for inspectors to take part in an independent audit model from the PDNE and the governorships. On the other hand, Özmen and Şahin (2010) emphasized the necessity of organization at the regional level in order to prevent the pressure and interventions of local groups.

It is also important to note where and how many regional inspection boards should be established. It would not be correct to think of the location and the number of regional inspection boards only in terms of geographical regions in the country and answer as 7. These regions are to be determined in light of the variables such as culture, educational status, educational statistics, population density, socio-economic development level and geographical location through a detailed study. Development agencies can be an example of this kind of organization. They have been organized according to the above mentioned features. Establishing a region for only Istanbul, or establishing three different regions to cover the northern, central and southern provinces of Eastern Anatolia, which need more development, may be good examples. According to TEM-SEN (2018), the current audit system is beyond expectations. It is also stated that inspection boards are to be established in at least 12 regions by considering some features such as socio-economic development level of provinces, their populations, the number of personnel and institutions there and work density. In light of the explanations made, it is considered

that guidance and audit presidencies to be established at provincial level are appropriate to be attached to the inspection boards to be established in regions and to be directly connected to MoNE in these boards.

Process Model

The job descriptions of inspectors should be determined first. In the current situation, it is understood from the opinions of the participants that the inspectors spend a large part of their time investigating and examining. Since the expectation from the inspectors assigned at provincial level is guidance, these inspectors should not be in charge of investigation or review. It has also been emphasized in previous studies (Balaban, 2005; Balcı et al., 2007; Başar, 2000; Döngel, 2006; Memduhoğlu et al., 2007; Memduhoğlu & Taymur, 2009; Şahin, 2005; Taşar, 2000; Taymaz, 2012; Uyanık, 2007; Yıldırım, 2007) that investigators conducting investigations in contemporary auditing approaches cannot provide guidance. However, criticism about the lack of much change has always been there (Kapusuzoğlu, 1988; Karagözoğlu, 1977). It may be appropriate for managers to conduct investigation as in other institutions. In addition, inspectors can be demanded from the ministry if necessary.

Teachers find the concepts of audit and inspector cold, repulsive and disturbing. It is necessary to work more on these concepts and find solutions for it (Green, 2005). Gordon recommends “professional development” instead of “audit” and “training leader” instead of “inspector” (Holland & Garman, 2001). Although names are not very important here, it is thought that changing practice will increase teacher motivation. In addition, it was emphasized that inspectors could not provide sufficient guidance to teachers (Akşit, 2006; Gökalp, 2010; Kayıkçı & Kuralay, 2011; Oktar, 2010; Ovalı, 2010; Özdemir, Özan Boydak & Akgün, 2011). The reason for this is that inspectors are better in planning and legislation than guidance and it is stated that inspectors act within the framework of formal patterns (Arslantaş, 2007). In this context, it can be acceptable that separating inspectors who will carry out audit from those who will provide guidance would be beneficial. It is deemed appropriate to qualify the ones who will carry out guidance as “education experts” and the ones who will carry out the audit as “inspectors”. Besides, since the basic expectation of teachers is guidance, it is expected that the number of education experts in the provinces to be more than the number of inspectors. At the same time, it is also expected that the graduates of different departments of universities to be inspectors. Therefore, it would be appropriate if those who are appointed as inspectors graduate from faculties such as law, finance, economics and public administration and education specialist graduate from educational sciences. Inspectors will only communicate with school management by conducting an administrative audit. Education experts, on the other hand, will provide guidance to both school administration and teachers on educational matters. The current contrast will be eliminated with this planning. In the current case, although inspectors have educational sciences background, it can be said that they review the system, performance, finance, conformity and process-result audits, and briefly, give administrative audit instead of course audit. It is considered beneficial if education experts who will do guidance are from different fields. In addition to this, it can be considered that sharing responsibility among all schools at provincial level and giving them one to one responsibility will increase the quality of education in accordance with the principle of equality in authority and responsibility from the principles of organization.

There are many discussions about teacher or lesson supervision (Aksu & Mulla, 2009; Badavan, 1994; Samancı, Taşçıoğlu & Çetin, 2009; Seylim, 2009; UNESCO, 2007; Yaman, 2009; Yavuz & Yıldırım, 2009). According to this study, it is possible to say that the course audit will be done by selected school administrators and heads of schools to be selected according to the knowledge, skills and experience at provincial level. Altun (2014) concluded that, according to teachers' views, teacher supervisions should be conducted primarily by school administrators and head of departments. Yıldırım and Demirtaş (2012) stated that in the new audit model, increasing the authority and responsibilities of school administrators and a school-based supervision approach were adopted. Aslanargun and Göksoy (2013) stated that, although there are some concerns, it is the most appropriate method to conduct the course supervision

by qualified school administrators. Qualified school administrators are expected to have sufficient knowledge of management processes and apply this information (Ağaoğlu, 2002; Balci, 1993; Başaran, 1993; Çakır, 2006; Drysdale et al., 2009; Özden, 1999; Sağır, 2011). In the current regulation, the course audit is performed by school administrators. However, it was stated that the selection of school administrators by interview based on non-objective criteria or only an exam do not show the true competence (Apa, 2017). In addition, it is understood from the interviews done that a large proportion of the school vice presidents' work load is just paperwork. Therefore, it is thought that an officer to be charged in school will be beneficial in this term.

Özberk and Atanur Baskan (2018) stated that teacher evaluation models of the countries that have been successful in education can be examined and in this context, it is stated that risk-based audits are performed in many successful countries, especially in the Netherlands (Kurum & Çingir, 2017). Katipoğlu (2014) stated that risk-based supervision is adopted and implemented by inspectors in schools. In this study, it was accepted by the participants that it was appropriate to carry out audits on a risk basis. Thanks to risk-based supervision, there will be no supervision in successful schools and positive motivation will be provided to teachers or administrators. There will also be more time and opportunity for schools that are considered unsuccessful.

It is understood from the research that the inspectors who will carry out audit activities and the education specialist who will conduct guidance activities should take in-service training on communication from academicians or communication experts in certain periods. With this in mind, considering that there are 93 education faculties and 45 educational institutes in our country (YÖK, 2019), it can be said that academicians specialized in the field of education management and supervision have a lot to add to inspectors and education experts. This study could also be the beginning of a model called the third generation universities, based on transforming scientific data from university into community benefit.

It is understood from the research that control standards should be different according to regions. It is obvious that the schools in Çankaya District of Ankara and Kozaklı District of Nevşehir will differ in terms of facilities. It is necessary to eliminate injustice caused by this difference. Therefore, it is considered appropriate to determine audit standards according to service regions specified in the MoNE Assignment and Relocation Regulation. According to this, three service regions have been formed by grouping provinces according to teacher needs, geographical situation, economic and social development level, transportation conditions and service requirements. In addition, educational institutions which are similar in terms of degree of difficulty in assigning teachers and working are grouped and divided into six service areas. Service points are given according to three service regions and six service areas. Audit standards should also be prepared by the MoNE in parallel with these service regions and service areas. While the audit standards of the first service region and the first service area are high or more, the auditing standards should be reduced or diminished as they move to the lower service regions and service areas.

Inspectors and education experts should be supervised by the ministry or regional inspection boards as part of the quality assurance and development program. The performance of inspectors and education experts should be assessed through transparent criteria. According to Beycioğlu and Dönmez (2009), inspectors should be supervised and improve themselves by self-criticism.

In audit activities, the priority of the audit is the preparation of three-year audit plan and annual audit programs. A three-stage process is required for the preparation of this plan and program. First, the audit universe of all institutions and schools in the province should be prepared. All processes and activities should be determined and identified by visiting each and every school and institution. Preparing the audit universe is a long-term thing and therefore should be prepared in detail because the other stages are planned accordingly in the second stage, risk analysis of all processes and activities in audit universe should be performed. It should be evaluated according to impact and probability factors. Some categories such as social impact, financial impact, reputational impact and irregularity impact in

the frame of the impact factor and academic success, number of students, type of school, disciplinary events, socio-economic structure of school environment, absenteeism and addiction in the scope of probability factor can be counted. According to these categories, the following risk analysis model can be applied, with the effect and probability scores being taken between one and five points. According to the risk analysis model, those in the range of 1-9 are non-critical low-level risks. Those in the range of 10-18 are medium level risks that can cause problems. Those in the 19-25 point range can be classified as high-level risks that should be a priority and may cause serious problems. The third stage is to prioritize the audit areas. The audit areas are prioritized by starting from the highest score taken according to the risk analysis for all processes and activities in the audit universe. An annual audit program is prepared according to the number of inspectors present, and it is sent to relevant institutions or schools. Risk analyses are updated every year and audit programs are renewed. After the audit program is prepared, the audit is carried out in three stages. These are preliminary work, fieldwork and reporting stages. The preliminary study provides an understanding of the activity or process to be audited, effective and efficient fieldwork, and focus on the right areas in the audit. The overall aim of this phase is to gather information on the subject of the audit and to determine the audit tests to be applied in the field study. At this stage, preliminary research on the subject related to the audit is done firstly. Then, an opening meeting is held with the relevant manager and the related teacher group. Information about the purpose, scope, method, benefits and audit processes of the audit is shared in this meeting. After that, the risks are determined and controls are created accordingly. Tests are formed to evaluate the controls. And finally, a task schedule and a risk control matrix are created. The task schedule shows when the inspectors are to perform the tests. The risk control matrix shows which control model to be done and which test to be applied to the risk. The second stage is field work, which is the application of the tests determined in the preliminary study. In this study, audit tests are performed, test results are analyzed and audit findings are gathered according to these analyzes. The third stage begins with sharing audit findings with the audited entity. The aim is to prevent misunderstandings and to understand whether the unit agrees on findings and recommendations in mutual consultation. Then, at the closing meeting, it is confirmed that both sides fully understand each other in the findings. The audited entity must submit an action plan at an appropriate time, taking into account the findings and the results of the closing meeting. The concrete activities to be carried out in this plan include who will be responsible for these activities and when these activities will be completed. After taking the action plans from the audited unit, the audit report is prepared. The purpose of the audit, the scope of the audit, the method of inspection, determinations, recommendations, action plan, significance level of the findings, audit opinion, good practices and successful performances are indicated in the audit report (İDKK, 2013).

Guidance activities should be carried out at regular intervals and they increase the knowledge and skills (EURYDICE, 2012; Kart, 2009). These activities will take an important place for teachers and school administrators. Given the number of more than one million teachers, it is impossible to provide in-service training for all teachers. However, this drawback can be eliminated through guidance activity. Guidance activities will be important for teachers and school administrators when they are considered as personal development. Guidance activities can be planned in two stages. In the first stage, there should be teachers who have just started their profession and cannot reach the criteria determined by their managers. The most difficult and hardest period of new teachers is seen as this period (Balci, 2000). This period is a transition period for teachers' professional socialization (Hoy & Woolfolk, 1990). It is stated that the guidance activity to be carried out for the beginners is the most important factor in ensuring the institutional loyalty and commitment of the teachers (Lay et al., 2005). School administrators, on the other hand, stated that they should fulfill instructional leadership skills by guiding teachers' development (Botello & Glasman, 1999). At this stage, teachers should be trained with one-to-one guidance in the vocational study programs called the seminar period. The scope of this guidance should be very detailed and practical. In the second stage, all personnel must be provided with aforementioned guidance during the school year. The aim of this guidance should be to increase the morale and motivation of teachers and administrators because it is stated that morale and motivation

values are one of the most important factors determining the quality of teachers (Johnson, 2008). This guidance should cover general issues, expectations and conjuncture. Guidance activities should also be separated as planned and unplanned. Planned guidance activities should be announced before the school year starts. In the case of unplanned guidance, teachers and school administrators should be responsible. It should be possible to respond quickly to the guidance demands via MEBBIS or through a different communication way. Basic philosophy of guidance activities should start with adopting the idea that teachers, administrators, education experts or inspectors are all on the same ship and it should end with the idea that everyone should contribute to this voyage. Teachers should not be scared that an education expert has come to the school. In contrast, a positive atmosphere should be created for them.

In line with the findings and conclusions of the research, suggestions for researchers and practitioners are presented in two parts.

Suggestions for researchers:

- This research covers state schools and educational institutions of the MoNE. Similar research can be conducted in private schools and educational institutions.
- A detailed study of the risk assessment indicated in this research can be carried out. The criteria according to which the risk assessment will be carried out are important. In addition, the supervision and guidance periods to be determined according to the risk scores of schools or institutions can be planned according to the number of inspectors or education experts.
- Studies in which audit standards will be determined according to all provinces, districts and schools in Turkey would be beneficial.
- Studies can be conducted to determine the locations of the inspection boards to be established in the regions and the number of inspectors to work in these boards.
- A number of innovations can be brought to the educational audit by conducting different studies on contemporary auditing approaches.
- Different studies can be carried out to ensure the effectiveness and efficiency of the guidance activities that are increasing day by day.

Suggestions for practitioners:

- Teachers or school administrators do the supervision in the current practice. However, it appears that there are concerns about the choice of school administrators. Therefore, the selection criteria for school administrators should be fair, transparent and merit-based. It may also be appropriate to support selected school administrators through training seminars.
- One of the most important elements in educational system is teachers. It will be useful to appoint teachers who are successful as provincial head in provincial level as a result of supervision or guidance activities. Also, it would be appropriate to transfer knowledge, skills and experience of these successful teachers through seminars in workshops with other teachers.

Acknowledge

This article was produced by Ali Erkan BARIŞ from Hacettepe University, Institute of Educational Sciences, Department of Educational Administration Supervision, Planning and Economics, Adaptation of Internal Audit System to Sub-Provincial Supervisory System in the Ministry Of National Education and A Modal Proposal.

Turkish Version

Giriş

Toplumlar, ihtiyaçlarını karşılamak ve yaşam kalitesini artırmak için sosyal, kültürel ve ekonomik olarak gelişim gösterme çabasıdadır. Gelişimin karmaşık ve sonu olmayan bir süreç olduğu düşünüldüğünde, sistemleri daha etkili, verimli ve ekonomik yönetebilmek için her geçen gün artan bir şekilde bilgi üretilmesi gerekmektedir. Bu itibarla nitelikli insan gücü arayışı her geçen gün artmış ve dikkatler toplumun tüm alanlarıyla organik ve işlevsel bağı bulunan eğitime yönelmiştir. Eğitim, toplumun ihtiyaçlarına göre belirlenen hedeflere ulaşılabilmesi için bilgi, beceri, tutum gibi istendik davranışların kazandırılmasıdır. Eğitim olmadan bireysel gelişimin ve toplumsal kalkınmanın olması beklenemeyeceği gibi, eğitilmiş insanlardan oluşan bir toplumun geleceğe güvenle bakması da kaçınılmazdır. Eğitim örgütlerinin amacı da topluma nitelikli insan kazandırılmasıdır (Koçak & Baskan, 2013).

Eğitim örgütlerinde benimsenen çağdaş misyon ve vizyonlarla birlikte; eğitimdeki amaç, hedef, araç ve gereçler, yöntem gibi konular değişmeye başlamıştır. Eğitim sisteminin temel taşları olan öğretmenler, yöneticiler ve müfettişlerin bu değişime ayak uydurabilmesi için belirlenmiş konularda ve belirlenmiş zamanlarda danışmanlığa ve mesleki gelişime ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçları sağlamanın yollarından biri çağdaş denetim yaklaşımlarıdır (Memduhoğlu & Zengin, 2012).

Çağdaş denetim yaklaşımları; bilgi üretiminin hızla artması, yönetim anlayışında katılımcı ve demokratik uygulamalara geçilmesi, örgütsel yapıların ve sosyal dönüşümlerin yaşanmasıyla birlikte ortaya çıkan bir kavramdır (Karakuş, 2010). Bu kavramın büyük ölçüde benimsenmesi ile birlikte bürokratik uygulamaları olan klasik denetim anlayışı geçerliliğini kaybetmiştir (Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2005; Sullivan & Glanz, 2000). Eğitim denetimindeki anlayışın değişimi ile birlikte, etkileşimli ve katılımlı bir danışmanlık veya rehberlik süreci başlamış, maarif müfettişlerinin eğitim ve öğretimin niteliğini artıran, öğretmen ve öğrenci öğrenmesini geliştiren yeni bir rolü ortaya çıkmıştır (Kowalski & Brunner 2005; Nelson & Sassi 2000; Sergiovanni & Starratt 2007; Swaffield & MacBeath 2005; Weiss & Weiss 2001; Zepeda, 2001).

Dünya’da eğitim denetiminde yaşanan gelişimlere paralel olarak, Türkiye’de de çağdaş denetim yaklaşımı ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Ancak bu araştırmalarda eğitim denetimi ile ilgili sorunların devam ettiği ve ihtiyaçlara cevap veremediği ortaya konulmuştur (Arslantaş, 2007; Balaban, 2005; Cığır, 2006; Doğanay, 2006; Dündar, 2005; Gülcan, 2003; İlğan, 2006; Karakış, 2007; Korkmaz, 2007; Koruç, 2005; Şahin, 2005; Taşar, 2000; Uyanık, 2007; Uygur, 2006; Yavuz, 1995; Yıldırım, 2007). Çağdaş denetim yaklaşımıyla birlikte; öğretmen motivasyonunu düşüren habersiz denetimlerin kalktığı (Çelik, 2017), denetim sistemlerinin geliştirilerek rehberliğin ön plana çıktığı (Bayar, 2017), denetim faaliyetlerinde tüm paydaşların söz sahibi olduğu (Yılmaz, 2017), okul kültürünü ve okul iklimini olumlu yönde katkı sağlayan meslektaş denetimin etkin olmaya başladığı (Akar, 2016), denetimin kalitesini düşüren soruşturma ve inceleme görevlerinin (Çelebi, Övür & Eravcı, 2017) denetim faaliyetinden ayrıldığı bir denetim sisteminin beklentiler arasında olduğu yapılan araştırmalardan anlaşılmaktadır.

Çağdaş denetim yaklaşımlarının genel ilkelerinin birbirine benzemesinden kaynaklı uygulama zorlukları, detaylandırılmış planlama yapılmaması, genellikle taşradan ziyade merkezi örgütün denetim sisteminin incelenmesi, derinlemesine araştırmadan ziyade yüzeysel sonuçların bulunması ve tüm bunları kapsayan bir denetim modeli sunulmaması, denetim ile ilgili araştırmalardan yeterli seviyede verim alınamamasına neden olmuştur. Memduhoğlu ve Zengin’e (2012) göre, Türkiye’de eğitim denetimi konusunda yapılan araştırmaların genellikle eğitim sisteminde bulunan paydaşlardan bir ya da iki kesimin görüşleriyle sınırlı kaldığını, tüm paydaşların görüşünü yansıtan bütüncül bir değerlendirme ortaya koyan araştırmalara gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. Ayrıca Sullivan ve Glanz’ın (2000) farklı

denetim yaklaşımlarının eğitime katkı sağlayacağı ve bu kapsamda araştırma yapılmasının faydalı olacağı belirtilmiştir.

İç Denetim

Çağdaş denetim yaklaşımlarından biri olan iç denetim sisteminin ilk olarak 13.yy.'da İtalya'da ticaret yapılan büyük merkezlerde uygulandığı varsayılmaktadır (Yılancı, 2006). Sanayi devriminin ortaya çıkmasıyla birlikte meydana gelen yapısal değişimlere paralel olarak, Avrupa'da günümüz denetimlerine benzerlik gösteren muhasebe denetimleri başlamış ve bu denetim yapısı Avrupalılar tarafından Kuzey Amerika'ya taşınmıştır. 1789 yılında ABD'de hazine bakanlığının kurulmasıyla birlikte, bir kontrolör ve bir iç denetçi atanması öngörülmüş ve kamu sektöründe iç denetim fonksiyonunun önemi belirtilmiştir (Aslan, 2018).

İç denetimde önemli gelişmeler 20. yüzyılda başlamıştır. Şirketlerde çalışan personel sayısının artmasına paralel olarak; örgüt yapıları daha karmaşık, işlem hacmi hızla çoğalan ve farklı coğrafi bölgelere yayılan kurumlar haline dönüşmüştür. Aynı zamanda vatandaş beklentilerinin pozitif yönde çoğalmasıyla birlikte; etkililik, verimlilik ve ekonomikliğin ön plana çıktığı, şeffaf ve hesap verilebilir kurumsal yönetimlerin önem kazandığı, bilginin ve teknolojinin her daim kullanıldığı bir döneme geçiş yapılmıştır. Bu gelişmeler ışığında, iç denetim faaliyetleri hızla önem kazanmaya başlamıştır (İDKK, 2008).

İç denetimin, çağdaş yönetim ve denetim anlayışına uygun, profesyonel bir meslek haline gelmesi İç Denetçiler Enstitüsünün (IIA) kurulmasıyla olmuştur. IIA 1941 yılında New York'ta kurulmuştur. 1944 yılında Toronto ve 1948 yılında Londra'da temsilcilikler açarak genişleyen ve şuanda Dünya'da iç denetimi temsil ettiği varsayılan IIA, 170 ülkede örgütlenmiş ve 185.000 üyeyi aşmış büyük bir aile haline gelmiştir (IIA, 2018).

İç denetim ile ilgili yapılan ilk tanımlarda muhasebe ve finansal ağırlık tanımları yapıldığı, daha sonraları ise kurumun maddi ve maddi olmayan her türlü faaliyeti odaklandığı görülmektedir (Pehlivanlı, 2004). Günümüzde yapılan tanımlarda iç denetim; kurumun iç kontrol sisteminin etkililiğini ve verimliliğini ölçmek ve değerlendirmek suretiyle yönetime katkı sağlayan (Pickett, 2006), sistematik ve disiplinli bir yaklaşımla örgütün hedeflerini gerçekleştirmesine yardımcı olan bir sistemdir (Baumgartner & Angela, 2004; Gönen & Çelik, 2005). Adiloğlu'na (2010) göre, iç denetim kurumun geçmişteki işlemlerinin uygunluğunun yanında gelecekteki faaliyetlerin şekillendirilmesini amaçlayan, iç denetçilerin kişisel inisiyatiflerini mümkün olduğunca sınırlandırarak, sistemli, standartlara göre ve risk odaklı bir anlayış sunan denetim türüdür.

İç denetim sisteminin klasik denetim anlayışından farklı olarak; uluslararası standartları olan, sadece riskli alanları değerlendiren, tespit edilen bulguları denetlenen birimle paylaşarak karşılıklı istişareyi ön planda tutan, bulgularla ilgili önerilerde bulunan, gelecek planlamalarına yön veren ve denetimin yanında rehberlik (danışmanlık) faaliyetleriyle insanı değerli kılan çağdaş denetim yaklaşımlarından birisi olduğu kabul edilebilir.

Yönetim süreçlerinden denetimin, eğitim örgütlerinde hedeflenen amaçlara ulaşılmasında önemli rolü olduğu söylenebilir. Özellikle çağdaş denetim yaklaşımları olarak adlandırılan yeni nesil denetim yaklaşımlarından beklentiler çoğalmaktadır. Çağdaş denetim yaklaşımlarından klinik denetim (Altınok, 2013; Durmuş, 2014; Kuruç, 2005; Şenol, 2009; Ülger, 2005; Yavuz, 1995), 360 derece performans değerlendirmesi (Dağal, 2012; Ernalbant, 2015; Memunoğlu, 2015; Olcay, 2016; Şengül, 2010), öğretimsel denetim (Deniz, 2017; Yıldırım, 2009), sanatsal denetim (Dilekçi, 2012), gelişimsel denetim (Özyıldırım, 2014) ve farklılaştırılmış denetim (İlğan, 2006; Yavuzer, 2015) modelleri incelenmiştir. Ancak iç denetim ile tüm paydaşların görüşleri alınarak taşrada yapılan bir denetim model önerisi çalışmasına alanyazında rastlanılmamıştır. Buradan hareketle Nevşehir ilinde MEB'e bağlı resmi kurum ve okullarda görevli öğretmen, yönetici ve müfettişlerin görüşlerine göre bir denetim modeli oluşturmak, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Alt-Problemler

İç denetim sisteminin eğitim örgütlerine uyarlanması ve bu konuyla ilgili bir model önerisinin hazırlanmasının, eğitim denetimine farklı bir bakış açısı kazandıracağı değerlendirilmiştir. Bu araştırmanın amacı; İl milli eğitim müdürlükleri (MEM) için çağdaş denetim yaklaşımlarına uygun bir denetim modeli sunmaktır. Araştırmanın problem cümlesi; “İl MEM’in denetim modeli nasıl olmalıdır?” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir;

1. İç denetim sisteminin gerektirdiği unsurların katılımcılar (öğretmen, kurum yöneticileri, okul yöneticileri, maarif müfettişleri) tarafından benimsenme durumu nedir?
2. İç denetim sisteminin gerektirdiği unsurların katılımcılar (öğretmen, kurum yöneticileri, okul yöneticileri, maarif müfettişleri) tarafından uygulanabilir bulunma düzeyi nedir?
3. İl MEM için amaç, yapı ve süreç boyutunda nasıl bir denetim modeli olmalıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırma, eğitim bilimlerinde kullanım oranı her geçen gün artan karma yöntem araştırması (Gökçek et al., 2013) kullanılarak yürütülmüştür. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerin birlikte kullanıldığı, derinlemesine inceleme imkânı veren karma yöntem araştırması (Creswell & Plano Clark, 2011), iki ya da fazla veri toplama ve analiz yapma yolunun tek araştırmada kullanılmasıdır (Greene, Krayder & Mayer, 2005). Araştırma sorularını daha detaylı bir şekilde cevaplayabilmek ve güçlü deliller sunabilmek, sonuçların genellenebilirliğini artırabilmek, teori ve uygulamaya dönük bilgiler üretebilmek için bu yöntem seçilmiştir (Johnson & Onwuegbuzie, 2004).

Karma yöntem araştırma tipolojileri (tasarımları) hakkında alanyazın incelendiğinde; Creswell (2003); Morse (2003); Johnson ve Onwuegbuzie (2004); Leech ve Onwuegbuzie’nin (2009) tipolojilerinin daha çok kullanıldığı görülmüş olup, model seçiminde sağladığı kolaylık nedeniyle Creswell’in (2003) tipolojisi ele alınmıştır. Creswell’in sıralı açıklayıcı, sıralı araştırıcı, sıralı dönüşümsel, eşzamanlı üçgenleme, eş zamanlı iç içe geçmiş, eşzamanlı dönüşümsel olmak üzere toplam altı temel tasarımı olup, bunlardan sıralı açıklayıcı olarak adlandırılan araştırma deseni kullanılmıştır. Sıralı açıklayıcı desende; nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veriler toplanıp analiz edilir. Nitel veriler, nicel verileri teyit etmek, açıklamak ve artırmak için kullanılır. Verilerin analizleri birbiriyle ilişkili olup, veri yorumlama ve tartışma bölümlerinde birleştirilir (Baki ve Gökçek, 2012). Bu araştırmada sıralı açıklayıcı desen özellikleri paralelinde, öncelikle hazırlanan nicel veri toplama aracı ile iç denetim sisteminin benimsenme ve uygulanabilme düzeyleri analiz edilmiş, daha sonra bu analizlere göre nitel yöntemde kullanılan veri toplama aracı oluşturularak İl Milli Eğitim Müdürlükleri için denetim modeli hazırlanmıştır.

Sıralı açıklayıcı desende nicel boyutunun temellendirdiği desen kesitsel tarama desendir. Tarama deseni, geçmişte ya da halen var olan durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012). Tarama deseninde araştırmalar, daha büyük örneklemeler üzerinden yapılmakta olup, belirlenen katılımcı görüşleri üzerinden genelleme yapılabilen çalışmalardır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Kesitsel tarama deseni ise, farklı özellikteki ve örnekleme büyük olan araştırmalarda veri toplama sürecinin bir seferde gerçekleştiği desenlerdir. Araştırmanın nitel boyutunun temellendirildiği desen fenomenoloji (olgu bilim) desendir. Fenomenoloji, katılımcıların kendi bakış açılarına göre deneyimlerini anlamlandırdıkları araştırma desendir (McMillan, 2004; Richards ve Morse, 2007). Bu araştırmada katılımcılar eğitim denetimi ile ilgili deneyimlerini kendi görüşlerine göre anlamlandırdıkları için bu desen kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel verilerinin elde edilmesinde; Nevşehir İlinde görevli tüm öğretmen, yönetici ve müfettişlere araştırmacı tarafından hazırlanan ölçek uygulanmış ve Nevşehir ili için evrene ulaşılmıştır. Araştırmanın evreni; 2017 yılında Nevşehir ilinin merkezi dâhil, Acıgöl, Avanos, Derinkuyu, Gülşehir,

Hacıbektaş, Kozaklı ve Ürgüp ilçelerindeki MEB’e bağlı resmi kurum ve okullarda görev yapan 3576 öğretmen, 452 yönetici ve 10 maarif müfettişi olmak üzere toplam 4038 kişiden oluşmaktadır. Nevşehir ilindeki toplam öğretmen ve yönetici sayısı Nevşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü İnsan Kaynakları Müdürlüğünden e-mail yoluyla; il/ilçe milli eğitim müdür ve yardımcıları, şube müdürleri ile maarif müfettiş sayısı Maarif Müfettiş Başkanlığından sözlü olarak alınmıştır. Ayrıca müfettiş sayısının Nevşehir ilinde az olmasından dolayı 05-09.02.2018 tarihinde Antalya’da Bakanlık Maarif Müfettişlerinin Mesleki Yeterliliklerinin Geliştirilmesi Seminerine katılan 44 MEB maarif müfettişi de araştırmaya dâhil edilerek, araştırma 4082 kişi ile yapılmıştır. Araştırmada 829 kişi ölçek geliştirmeye, 3253 kişide geliştirilen ölçeğin uygulanması aşamalarına katılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinin elde edilmesinde; amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden faydalanmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede problem ile ilgili olan ve kendi içinde benzeşik ve değişken katılımcılar seçilir (Grix, 2010). Maksimum çeşitlilik örneklemesinin amacı problemin farklı boyutlarını araştırmaktır (Marczyk et al., 2005). Bu örneklem çeşidinde en fazla bilgi elde etmeyi imkân verecek etkenler belirlenmelidir (Neuman & Robson, 2014). Bu kapsamda il/ilçe milli eğitim müdürü, yardımcıları ile asaleten atanan şube müdürleri ve maarif müfettişler ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Ayrıca daha önceden en az beş yıl boyunca sınıf denetimi tecrübesi olan öğretmenler ile MEB’de görevli maarif müfettişleri nitel çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu personelin seçiminde, bilgi ve birikim seviyelerinin yeterli bir seviyede olduğu, kurumlarda ve okullarda nasıl bir denetim yapıldığını, denetim iş akış şemalarının işleyişi hakkında deneyimi olan il milli eğitim personeli olduğu varsayılmıştır. Katılımcı sayısının nitel araştırmalarda ne kadar olacağı ile ilgili net bir sayı olmamakla birlikte (Creswell, 2007), fenomenoloji araştırmalarında fazla sayıda katılımcı ile görüşme yapmanın daha fazla bilgi toplanacağı anlamına gelmediği (Baş & Akturan, 2013) ve katılımcı sayısının fazla olması durumunda analiz yapmanın zorlaşacağı belirtilmiştir (Güler, Halicioğlu & Taşkın, 2013; Ersoy, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2013). Yukarıda açıklanan yöntemle oluşturulan evrenin ilçelere göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Evrene ve Çalışma Grubuna Ulaşma Durumuna İlişkin Katılımcıların Sayısal Bilgileri.

Yer Adı		Nitel Çalışma				Nitel Çalışma			
		Öğretmen	Yönetici	Müfettiş	Toplam	Öğretmen	Yönetici	Müfettiş	Toplam
Merkez	Çalışma G.	1427	142	10	1579	5	7	10	22
	Uygulanan	632	71	-	703	5	6	6	17
Acıgöl	Çalışma G.	271	27	-	298	1	2	-	3
	Uygulanan	151	25	-	176	1	2	-	3
Avanos	Çalışma G.	220	29	-	249	3	2	-	5
	Uygulanan	142	23	-	165	3	1	-	4
Derinkuyu	Çalışma G.	285	27	-	312	1	1	-	2
	Uygulanan	154	21	-	175	1	1	-	2
Gülşehir	Çalışma G.	227	29	-	256	2	1	-	3
	Uygulanan	125	20	-	145	2	1	-	3
Hacıbektaş	Çalışma G.	112	20	-	132	1	2	-	3
	Uygulanan	72	15	-	87	1	2	-	3
Kozaklı	Çalışma G.	166	24	-	190	2	3	-	5
	Uygulanan	103	17	-	120	2	3	-	5
Ürgüp	Çalışma G.	170	23	-	193	4	3	-	7
	Uygulanan	71	22	-	93	4	1	-	5
Ankara	Çalışma G.	-	-	44	44	-	-	44	44
	Uygulanan	-	-	44	44	-	-	27	27
Toplam	Çalışma G.	2878	321	54	3253	19	21	54	94
	Uygulanan	1450	214	44	1708	19	17	33	69

Tablo 1'e göre ölçek geliştirmeye katılanlar nicel çalışmada yer almamıştır. MEB merkez teşkilatında görevli müfettişlerin yeri Ankara olarak gösterilmiştir. (cümle silindi) Nicel çalışma kapsamında İDSBUÖ dolduran 1708 kişi, nitel çalışma kapsamında görüşme formu ile veri toplanan 69 kişi bulunmaktadır. Katılımcılara ait betimsel istatistikler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.
Katılımcılara ait Betimsel İstatistikler.

Kişisel Bilgiler		Nicel Çalışma		Nitel Çalışma	
		f	%	f	f
Cinsiyet	Kadın	869	50.87	27	39.13
	Erkek	839	49.12	42	60.87
Yaş	20-25	106	6.21	2	2.90
	26-30	383	22.42	9	13.04
	31-35	422	24.71	18	26.09
	36-40	292	17.10	17	24.64
	41-45	226	13.23	13	18.84
	46 ve üzeri	279	16.33	10	14.49
Kıdem	1-5	399	23.36	5	7.25
	6-10	457	26.76	8	11.59
	11-15	290	16.98	17	24.64
	16-20	217	12.70	18	26.09
	21-25	197	11.53	12	17.39
	26 ve üzeri	148	8.67	9	13.04
Eğitim Durumu	Ön Lisans	56	3.28	5	7.25
	Lisans	1506	88.17	58	84.06
	Yüksek Lisans	143	8.37	6	8.70
	Doktora	3	.18	-	-
Görev (Meslek)	Öğretmen	1450	84.89	19	27.54
	Kurum Yöneticisi	33	1.93	17	24.64
	Okul Yöneticisi	181	10.60	-	-
	Müfettiş	44	2.58	33	47.83
Branş	Türkçe	131	7.67	5	7.25
	Matematik	134	7.85	7	10.14
	Fen Bilimleri	104	6.09	2	2.90
	Sosyal Bilimler	126	7.38	3	4.35
	Rehberlik	44	2.58	2	2.90
	Sınıf	545	31.91	8	11.59
	Okul Öncesi	114	6.67	2	2.90
	Yabancı Dil	108	6.32	3	4.35
	Din Kültürü	73	4.27	2	2.90
	Diğer	329	19.26	35	50.72
Kurum	İlkokul	630	36.89	6	8.70
	Ortaokul	582	34.07	6	8.70
	Lise	356	20.84	5	7.25
	Anaokulu	50	2.93	2	2.90
	Kurum	46	2.69	23	33.33
	Bakanlık	44	2.58	27	39.13
Çalıştığı Yer	İl Merkezi	590	34.54	44	63.77
	İlçe Merkezi	531	31.09	13	18.84
	Belde	215	12.59	6	8.70
	Köy	372	21.78	6	8.70
Toplam		1708	100.00	69	100.00

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nicel ve nitel verilerin toplanmasında iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde araştırmacı tarafından geliştirilen ölçek; nitel verilerin elde edilmesinde ise yine araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Nicel verilerin toplanması: Araştırmacı tarafından geliştirilen İç Denetim Sisteminin Benimsenme ve Uygulanabilme Ölçeği (İDSBUÖ) kullanılmıştır. Ölçek geliştirme için; sırasıyla taslak hazırlanması, maddelerin oluşturulması, ölçeğin düzenlenmesi, deneme uygulamasının gerçekleştirilmesi, madde analizlerinin yapılması ile güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarının yapılması adımları uygulanmıştır (Rust & Golombok, 1997).

Son şekli verilecek ölçekte yer alacak madde sayısının en az üç ya da dört katı kadar madde havuzu ile başlanması önerilmektedir (Slavec & Drnovsek, 2012). Madde havuzu oluşturulurken en az 60 madde ile başlanması gerektiğini savunulmuştur (Aguinis et.al., 2009). Bu kapsamda; nihai ölçekte 30-40 arası madde olması hedeflendiği için, alan yazın taraması sonucunda madde havuzuna yazılan 131 madde ile başlanmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Uzman görüşü alınırken her bir maddenin yanına “uygun”, “düzeltilmeli” ve “çıkartılmalı” ifadelerine yer verilmiş, uygun olan kutucuğa “X” işareti koyulması belirtilmiştir. Birinci aşamada farklı kurumlarda çalışan altı iç denetçiye sorulmuş ve madde havuzu 74 maddeye indirilmiştir. İkinci aşamada farklı kurumlarda çalışan dört iç denetçiye sorulmuş ve madde havuzu 54 maddeye indirilmiştir. Üçüncü aşamada; eğitim yönetimi alanında uzman beş kişi, ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki kişi, Türk Dili ve dilbilgisi alanında uzman dört kişi ve doktoraşını yapmış iki iç denetçi olmak üzere toplam 13 kişiden uzman görüşleri alınmıştır. Üç soru çıkartılmış ve 12 soru değiştirilerek 51 maddelik taslak ölçek oluşturulmuştur. Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerliliği oranı .87 olarak hesaplanmış ve 13 kişi için minimum değer olan .54’ten büyük olduğu için kabul edilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle evreni yansıtabilecek farklı branş ve farklı kademe seviyesinden 20 öğretmene pilot uygulama yapılarak, ölçek formunun yaklaşık 13 dakikada doldurulduğu ve madde havuzundaki soruların açık ve anlaşılır olduğu teyit edilmiştir. Ölçek geliştirirken faktör analizi yapabilmek için ulaşılabilecek örneklem büyüklüğü ile ilgili farklı çalışmalar yapılmıştır. Guilford (1954), ölçek geliştirme çalışmalarında örneklem sayısının en az 200; Aleamoni (1976) ise 400 olması gerektiğini belirtmiştir. Comrey ve Lee (1992), örneklem büyüklüğü olarak 100’ü zayıf, 200’ü orta, 300’ü iyi, 500’ü çok iyi ve 1000’i mükemmel olarak değerlendirmiştir. Bazı araştırmacılar ise madde sayısının en az beş katı kadar kişiye ulaşılması gerektiğini ifade etmiştir (Tabachnick & Fidell, 2013; Tavşancıl, 2002). Bu açıklamalar neticesinde, ölçek geliştirmek için seçilen örneklem grubu 829 kişi olup, bu gruptaki 526 kişiden geçerli dönüt alınmıştır. Taslak ölçeğin madde sayısının 51 olduğu dikkate alındığında, on katından fazla sayıda kişiyle çalışma yapıldığı ve yukarıdaki ölçütleri karşıladığı görülmektedir.

Faktör analizi yapılmadan önce uç değerlerin analizi Mahalonobis uzaklıklarından yararlanılarak saptanmıştır. Ki-kare tablo değerinin üzerinde bir Mahalonobis uzaklığı değerine sahip olan denekler, uç değer olarak belirlenmekte ve verilerden çıkarılmaktadır. Bu işlemler için .01 manidar değerinin dikkate alınması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2003). Mahalonobis uzaklıkları puanlarının ki-kare dağılımındaki olasılıklarına .01 manidar değer dikkate alınarak bakıldığında on katılımcıya ait veride aykırı değerler tespit edilmiş ve bu katılımcılara ait veriler analizden çıkarılmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013). Ölçek geliştirme sürecine 516 katılımcıya ait verilerle devam edilmiştir.

Faktör analizi, sosyal bilimlerde ölçek geliştirme çalışmalarında yapı geçerliliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla en sık kullanılan tekniklerden biridir (Çokluk, Şekercioğlu & Büyüköztürk, 2010). Bu itibarla, bir faktöre verdiği yükün .40 ve üzeri olması, birden fazla faktöre verdiği yükler açısından .10 altında bir farkın oluşup binişik madde oluşmaması ve faktörün oluşması için en az üç maddenin o faktöre .40 üzerinde yük vermesine dikkat edilmiştir. Bu kurallara uymayan maddeler sırayla çıkartılarak tekrar varimax dik döndürme yöntemi kullanılmış ve sonuçta 14 madde ölçekten çıkarılmıştır. Son haliyle 37 maddeden oluşan İDSBUÖ; K1 yöntemiyle analizi yapılmış ve özdeğeri birin üzerinde sekiz faktör olduğu görülmüştür. Ayrıca K1 yönteminin doğru faktör sayısını tespit etmede yetersiz olduğu

durumlara rastlanıldığı için (Hayton et.al., 2004; Horn, 1965; Linn, 1968; Silverstein, 1977; Zwick & Velicer, 1986), faktör sayısı belirlemede etkili yöntemler olan Paralel Analiz ve MAP testi yöntemlerinin ek kanıt olarak kullanılmasına karar verilmiştir (Koçak, Çokluk & Kayri, 2016). R yazılımı {psych} paketindeki komutlar ile analizler yapılmıştır. Paralel Analizde sadece ilk sekiz faktörde gerçek özdeğerin paralel (random) özdeğerden büyük olduğu, MAP testinde ise sekizinci basamakta en küçük MAP değerine ulaşıldığı için İDSBUÖ'nün sekiz faktörlü olduğunu teyit edilmiştir.

İDSBUÖ'nin kabul edilebilirliği için, iç denetim sisteminin benimsenme (İDSB) boyutu ile iç denetim sisteminin uygulanabilme (İDSU) boyutuna ayrı ayrı açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda varimax döndürme işlemine göre sekiz boyutta toplanan 37 maddeye ait değerlerin yukarıda anlatılan asgari yük değerleri, binişik madde olmaması ve faktöre ait madde sayısı kullarına uygun olduğu görülmüştür. İç denetimin benimsenme boyutunun 37 madde için açıklanan varyans % 66.16 olup, KMO değerinin .92 ve Bartlett testinin, $\chi^2(37, N=516) = 10576.12, p<.00$, manidar olduğu bulunmuştur. İç denetimin uygulanabilir bulunma boyutunda 37 madde için açıklanan varyans % 66.06 olup, KMO değerinin .92 ve Bartlett testinin, $\chi^2(37, N=516) = 10454.41, p<.00$, manidar olduğu bulunmuştur. Ayrıca İDSBUÖ'de yer alan sekiz boyuta ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri ile bu boyutlar arasındaki ilişkinin korelasyon değerleri .01 düzeyinde pozitif yönde manidar olduğu yapılan analiz sonucundan anlaşılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları kapsamında ise Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı ve üç hafta aralıklarla yapılan test tekrar test güvenirliği ile ilgili değerler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
İDSBUÖ ve Alt Boyutlarına İlişkin Güvenirlik Katsayıları.

Değişkenler	Benimsenme		Uygulanabilme	
	Cronbach Alpha	Test Tekrar Test	Cronbach Alpha	Test Tekrar Test
İDSBUÖ	.94	.74	.94	.75
Müfettiş ve Plan/Program	.93	.70	.93	.73
Danışmanlık	.87	.64	.86	.59
Raporlar	.81	.59	.82	.51
Risk Analizi	.82	.65	.82	.60
Denetim Türleri	.89	.70	.88	.68
Denetim	.68	.51	.70	.54
KGGP	.80	.69	.79	.64
Örgüt Yapısı	.71	.71	.72	.62

Tablo 3'e göre İDSBUÖ'nün güvenirlik katsayılarının çok iyi olduğu söylenebilir. Denetim alt boyutu kabul edilebilir seviyeye çok yakın olmakla birlikte, istenen seviyede değildir. Ancak diğer alt boyutlarla birlikte değerlendirildiğinde, tüm ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir. İDSBU ölçek geliştirme yapı geçerliliğinin tespit edilebilmesi için yapılan DFA sonuçlarından elde edilen alternatif uyum indeksleri ile İDSBUÖ'nün geliştirme aşamaları tamamlandıktan sonra nihai uygulamanın alternatif uyum indeksleri Tablo 4'te gösterilmiştir. Tablo 4'te gösterilen İDSBUÖ geliştirme aşamaları kabul edilebilir düzeyde olduğu için nihai uygulamaya geçilmiştir. Bu itibarla Nevşehir İl MEM bünyesinde çalışan tüm yönetici, müfettiş ve öğretmenlerden oluşan evrene tamamen ulaşılmış olup, ölçek geliştirme grubundaki 829 katılımcı çıkartıldıktan sonra 3253 katılımcıyla nihai uygulamaya geçilmiştir. Nihai uygulamada da doğrulayıcı faktör analizinin kabul edilebilir düzeyde olduğu söylenebilir.

Nitel verilerin toplanması: Nitel verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle makale konusu ile ilgili alan yazın incelenmiş, araştırmacının alt problemlerine cevap verebilecek açık, net ve kolay anlaşılabilir on görüşme sorusu hazırlanmıştır. Görüşme soruları Nevşehir İl MEM'de görevli altı maarif müfettişine gösterilmiş ve bir sorunun ayrılarak iki soru haline getirilmesine karar verilmiş ve anlaşılabilirliğin daha kolay olması için görüşme sorularında düzeltmeler yapılmıştır. Düzeltme yapılan görüşme soruları MEB'de görevli altı maarif müfettişine gönderilmiş, soruların açık, net ve kolay anlaşılır olup olmadığı kontrol edilmiştir. Hazırlanan tüm sorulara müfettişler cevap vermiştir ancak denetim raporları ile ilgili ve ilave edilecek herhangi bir husus

olup olmadığına dair herhangi bir sorunun sorulmadığı fark edilmiş ve bu konularla ilgili iki soru daha görüşme sorularına eklenmiştir. Yeni hazırlanan görüşme formu soruları eğitim yönetimi alanında uzman beş kişi, ölçme ve değerlendirme alanında uzman iki kişi, Türk Dili ve dilbilgisi alanında uzman dört kişi olmak üzere toplam 11 uzmanın görüşüne sunulmuş ve demografik bilgiler görüşme formuna ilave edilerek görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcıların soruları yanlış anlamasını düzeltmek ve derinlemesine bilgi elde edebilmek için alternatif soru ile sondalar hazırlanmıştır. Hazırlanan 13 maddeli görüşme soruları İl MEM'den iki maarif müfettişine uygulanmış ve herhangi bir menfi durumla karşılaşılmamıştır.

Tablo 4.
İDSBUÖ Doğrulamalı Faktör Analizine Göre Alternatif Uyum İndeksleri.

Uyum İndeksleri	Benimseme		Uygulanabilme		Kabul Edilebilir Uyum	Kaynaklar
	Ölçek Geliştirme	Nihai Uygulama	Ölçek Geliştirme	Nihai Uygulama		
χ^2/sd	2.91	2.25	2.82	4.18	≤ 5.00	Bollen (1989), Sümer (2000)
IFI	.97	.98	.97	.98	$\geq .90$	
RMSEA	.06	.05	.06	.05	$\leq .08$	Browne ve Cudeck (1993), Hu ve Bentler (1999), Sümer, (2000), Byrne (1998)
SRMR	.06	.05	.06	.05	$\leq .08$	
GFI	.84	.88	.85	.90	$\geq .85$	Anderson ve Gerbing (1984), Jöreskog ve Sörbom (1993), Cole (1987), Marsh, Balla ve McDonald (1988)
AGFI	.82	.85	.82	.88	$\geq .80$	
NFI	.95	.96	.95	.98	$\geq .90$	Bentler (1992), Sümer (2000)
CFI	.97	.98	.97	.98	$\geq .95$	

Nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirlik, nicel çalışmalardan farklı değerlendirilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirlik yerine inandırıcılık olması gerektiği ifade edilmiş (Guba & Lincoln, 1982) ve inandırıcılığın bazı kriterleri belirlenmiştir (Houser, 2015). Bu kriterlerden bir ya da daha fazlasının belirtilmesi önerilmektedir (Creswell, 2003). Bu kapsamda nitel çalışmada katılımcı teyidinin alınması, uzman incelemesinin olması, üçgenlemenin yapılması ve bu kriterlerin birbirini desteklemesi, çalışmanın inandırıcılığını artırmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk aşamasında nicel verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi, ikinci aşamada nitel verilerin işlenmesi ve çözümlenmesi incelenmiştir. Nicel veriler için betimleyici istatistiklerden, nitel veriler için betimsel analiz ve içerik analizinden yararlanılmıştır.

Nicel verilerin analizi: İDSBUÖ'nin analizinde SPSS 20, R yazılımı ve Lisrel 8.80 kullanılmıştır. Verilerin ortalamasının sözel anlatıma dönüştürülmesi için ortalama ağırlığı hesaplanmıştır. Ölçekte en düşük puan 1 ve en yüksek puan 5 biçiminde değerlendirilmiştir. Seçeneklerin sınırları ve verilen ağırlıkları belirlendiğinde; 1.00-1.79 arası hiç, 1.80-2.59 arası düşük, 2.60-3.39 arası orta, 3.40-4.19 arası büyük ölçüde ve 4.20-5.00 arası tamamen biçiminde ele alınmıştır.

Nitel verilerin analizi: Betimsel analiz, elde edilen verilerin daha önceden kararlaştırılmış temalara göre yorumlanması ve özetlenmesini içeren nitel veri analiz türüdür. İçerik analizinde amaç elde edilen verileri açıklayabilecek kavramlara ulaşabilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu analizde veriler düzenlendikten sonra sınıflandırma ve karşılaştırma yapılmaktadır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Betimsel analizde özetlenen veriler, içerik analizinde derinlemesine incelenmiş ve fark edilemeyen kavramlar ve temalar ortaya çıkarılmıştır. Bu kapsamda nitel verilerin analizinde izlenen yol aşağıda açıklanmıştır.

1. Araştırmacı, konu hakkında sahip olduğu bilgi, tecrübe ve önyargılarını kenara bırakıp, sadece araştırmaya katılan kişilerin görüşlerini yansıtmaya çalışmıştır.

2. Yarı yapılandırılmış görüşmeler 18-74 dakika arasında gerçekleşmiş olup, 23 görüşmenin ortalaması yaklaşık 37 dakikadır. Bu görüşmeler esnasında alınan ses kayıtları, tam olarak transkriptlere aktarılmış, 27 müfettiş ve 19 öğretmenin doldurduğu görüşme formları ile birlikte, önemli görülen tespit ve fikirler işaretlenerek belirlenmiştir.
3. İşaretlenen fikirler alt problemler paralelinde yeniden düzenlenmiş ve gereksiz ifadeler transkriptten çıkarılmıştır.
4. Transkriptler tekrar değerlendirilerek tüm ifadeler kodlanmış, benzer ifadeler gruplandırılarak geçici temalar oluşturulmuştur.
5. Geçici temalar, kodlamalar ile birlikte değerlendirilerek son şekli verilmiş ve temalar tam olarak oluşturulmuştur.

Nicel veriler ile ilişkilendirilen ve araştırmanın alt problemine göre ulaşılan sekiz tema Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.
Nitel Verilere Göre Temalar.

Alt Problem	Temalar/Boyutlar
İl Milli Eğitim Müdürlüğü için amaç, yapı ve süreç boyutunda nasıl bir denetim modeli olmalıdır?	Müfettiş ve Plan/Program Danışmanlık Faaliyetleri Raporlar Risk Analizi Denetim Türleri Denetim Faaliyetleri Kalite Güvence ve Geliştirme Programı (KGGP) Örgüt Yapısı

Bulgular

Bulgular alt problemlere paralel olarak, önce nicel verilere göre iç denetim sisteminin gerektirdiği unsurların katılımcılar tarafından benimsenme durumu ve uygulanabilir bulunma düzeyi tartışılmış, sonra nitel verilerle desteklenerek İl MEM için amaç, yapı ve süreç boyutunda nasıl bir denetim modeli olması gerektiği tartışılmıştır.

İç Denetim Sisteminin Gerektirdiği Unsurların Katılımcılar Tarafından Benimsenme Durumu Nedir?

Katılımcıların iç denetim sistemini benimsemesine ilişkin görüşlerinin dağılımını gösteren betimsel istatistik Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.
İç Denetim Sisteminin Benimsenmesine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Değişkenler	Katılımcılar (Genel)		Öğretmenler		Kurum Yöneticileri		Okul Yöneticileri		Maarif Müfettişleri	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
İç Denetim Sisteminin Benimsenmesi	4.03	.45	4.02	.68	4.19	.60	4.10	.72	4.22	.71
Müfettiş ve Plan/Program	3.88	.58	3.85	.86	4.10	.74	3.99	.91	4.36	.72
Danışmanlık	4.35	.62	4.34	.96	4.45	.81	4.44	.98	4.42	.99
Raporlar	4.34	.58	4.33	.99	4.49	1.07	4.41	1.03	4.63	.76
Risk Analizi	4.05	.70	4.04	.91	4.26	.97	4.12	1.02	4.29	1.10
Denetim Türleri	3.59	1.04	3.59	.93	3.67	.91	3.43	1.00	4.33	1.00
Denetim	4.44	.57	4.43	1.14	4.45	1.08	4.55	1.17	4.32	.91
KGGP	4.15	.69	4.16	1.07	4.26	1.01	4.22	1.13	3.63	1.05
Örgüt Yapısı	3.54	.84	3.55	.93	3.86	1.01	3.54	.95	3.11	.96

Tablo 6'ya göre, iç denetim sisteminin benimsenmesine ilişkin görüşlerinin ortalaması 4.03'tür. Bu durum iç denetim sistemi unsurlarının katılımcılar tarafından yüksek düzeyde benimsendiğini göstermektedir. İDSB'de en yüksek ortalamanın denetim boyutunda ($\bar{X}$ =4.44), en düşük ortalamanın ise örgüt yapısı boyutunda ($\bar{X}$ =3.54) olduğu görülmüştür.

İç Denetim Sisteminin Gerekthirdiği Unsurların Katılımcılar Tarafından Uygulanabilir Bulunma Düzeyi Nedir?

Katılımcıların iç denetim sistemini uygulanabilir bulunmasına ilişkin görüşlerinin dağılımını gösteren betimsel istatistik Tablo 7'de yer almaktadır.

Tablo 7.

İç Denetim Sisteminin Uygulanabilmesine İlişkin Betimsel İstatistikler.

Değişkenler	Katılımcılar (Genel)		Öğretmenler		Kurum Yöneticileri		Okul Yöneticileri		Maarif Müfettişleri	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss
İç Denetim Sisteminin Benimsenmesi	3.52	.69	3.50	.68	3.77	.60	3.57	.72	3.73	.71
Müfettiş ve Plan/Program	3.38	.86	3.35	.86	3.77	.74	3.43	.91	3.89	.72
Danışmanlık	3.84	.96	3.82	.96	4.11	.81	3.93	.98	3.84	.99
Raporlar	3.77	1.00	3.75	.99	3.94	1.07	3.81	1.03	4.13	.76
Risk Analizi	3.36	.93	3.35	.91	3.62	.97	3.33	1.02	3.58	1.10
Denetim Türleri	3.59	.94	3.58	.93	3.65	.91	3.68	1.00	3.60	1.00
Denetim	3.49	1.13	3.46	1.14	3.72	1.08	3.59	1.17	3.78	.91
KGGP	3.69	1.08	3.68	1.07	3.75	1.01	3.76	1.13	3.41	1.05
Örgüt Yapısı	3.34	.94	3.34	.93	3.46	1.01	3.36	.95	3.05	.96

Tablo 7'ye göre, iç denetim sisteminin uygulanabilir bulmasına ilişkin görüşlerin ortalaması 3.52'dir. Bu durum iç denetim sistemi unsurlarının katılımcılar tarafından yüksek düzeyde uygulanabilir bulunduğunu göstermektedir. İDSU'da en yüksek ortalama danışmanlık boyutunda ($\bar{X}$ =3.84; büyük ölçüde), en düşük ortalama örgüt yapısı boyutunda ($\bar{X}$ =3.34; orta) görülmüştür.

İİ MEM için Amaç, Yapı ve Süreç Boyutunda Nasıl Bir Denetim Modeli Olmalıdır?

Bilginin egemen olduğu toplumlarda eğitim sistemlerinin amaç, yapı, süreç ve sonuçlar bakımından gözden geçirilmesi gerekmektedir (Sünbül, 2007). Amaç, yapı ve süreç boyutları eğitim örgütlerinin temel boyutları arasında yer almaktadır (Bursalioğlu, 1987). Bu kapsamda amaç, yapı ve süreç boyutları ışığında denetim modeli üç aşamada incelenmiştir. Birinci aşama amaç boyutudur. Gündüz (2012), her örgütü belli bir amacı gerçekleştirmek üzere oluşturulmuş yapıya benzetmiş, Aydın (1986) ise denetimin amacını süreci geliştirmek olarak tanımlamıştır. Bu kapsamda diğer iki aşamanın gerekçesi konumunda olan amaç boyutu; yasal mevzuatlar, araştırmanın kuramsal temeli ve ilgili araştırmalardan elde edilmiştir. İkinci ve üçüncü aşama, araştırmanın veri toplama araçlarında kullanılan sekiz boyut kullanılarak oluşturulmuştur. İkinci aşama olan yapı boyutu örgüt yapısı verilerinden; üçüncü aşama olan süreç boyutu müfettiş ve plan/program, danışmanlık, raporlar, risk analizi, denetim türü, denetim ve KGGP verilerinden elde edilmiştir.

Amaç boyutu: Yasal mevzuatlar, araştırmanın kuramsal temeli ve ilgili araştırmalardaki eğitim denetimi ile ilgili alanlarından elde edilen bilgilerden amaç boyutu incelenmiştir. Örgütler, hedeflediği amaçları yerine getirebildiği ölçüde etkilidirler. Etkili ve verimli örgütlerin mihenk taşı amaçlarıdır. Örgütün amaçları, her türlü etkinlik için zaruridir. Örgütsel amaçlar; etkili ve verimli stratejilerin, yöntemlerin, politika ve ilkelerin belirginleştirilmesinde kılavuzluk yapan bir işleve sahiptir (Hicks, 1979). Bu itibarla iyi belirlenen amaç olmadan, iyi bir süreç geçirmek ve iyi sonuç almak mümkün değildir. Bu kapsamda eğitim denetiminin amacı; eğitimsel eşitliği sağlayarak okul başarısı ile öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmaktır (Blase & Blase 2002). Kısaca özetlersek, denetimin amacı sistemi daha iyi

çalışır hale getirmektir. Bu amaca hizmet etmek için ise bu çalışmada çağdaş denetim yöntemlerinden iç denetim sistemi milli eğitim bakanlığı taşra örgütü denetim sistemine uyarlanmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda nitel çalışma ile elde edilen veriler her bir öğretmen, yönetici ve müfettiş için kodlanmış ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Amaç Boyutu Tema ve Kodlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri.

Amaç Modeli	Öğretmen (19)		Kurum Yöneticisi (17)		Maarif Müfettişi (33)	
	f	%	f	%	f	%
İş birliği içinde hedeflere ulaşmaktır.	14	74.00	5	29.00	4	12.00
Eğitimin kalitesini ve niteliğini artırmaktır.	9	47.00	4	24.00	11	64.00
Öğretmenin bilgisini artırmaktır.	13	68.00	6	35.00	17	52.00
Öğrenci başarısını artırmaktır.	4	21.00	2	12.00	11	33.00

Tablo 8’e göre, amaç modelin özünde öğretmen olduğu düşünülebilir. Denetimlerin karşılıklı istişare içerisinde yapılmasının ve bu itibarla herkes tarafından kabul edilen bir denetim modelin beklentiler içinde olduğu söylenebilir.

Yapı boyutu: Bireysel görüşme ve görüşme formlarından toplanan veriler ışığında yapı boyutu incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda belirlenen temalara göre oluşturulan kodlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Yapı Boyutu Tema ve Kodlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri.

Temalar	Kodlar	Öğretmen (19)		Kurum Yöneticisi (17)		Maarif Müfettişi (33)	
		f	%	f	%	f	%
Örgüt	il Milli Eğitim Müdürüne bağlı olmamalıdır.	3	16.00	16	94.00	31	94.00
Yapısı	bakanlığa bağlı olmalı.	2	11.00	2	12.00	11	33.00
	bölgede kurulacak Teftiş Kuruluna bağlı olmalıdır.	-	.00	7	41.00	13	39.00
	valiye bağlı olmalı.	-	.00	3	18.00	3	9.00
	mevcut düzenleme yerindedir.	-	.00	1	6.00	2	6.00
	bağımsız karar verebilecek bir yerde olmalıdır.	17	89.00	16	94.00	30	91.00

Tablo 9’a göre, neredeyse tüm katılımcılar tarafından en önemli konunun müfettişlerin bağımsızlığı olduğu düşünülmektedir. Ayrıca müfettişlerin il MEM’e bağlı olmamaları diğer önemli konulardan biridir. Mevcut denetim sisteminin benimsenme düzeyinin ise oldukça düşük olduğu görülmektedir.

Süreç boyutu: Alfonso, Firth ve Neville (1975) denetimi süreç boyutuyla ele almış ve süreci denetimin amaç ve alt sistemlerin bir bileşimi olarak kabul etmiştir. Bu itibarla amaç ve yapı modeline uygun, alt boyutların incelenmesiyle süreç boyutu oluşturulmuştur. Bireysel görüşme ve görüşme formlarından toplanan veriler ışığında süreç boyutu incelenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme ve görüşme formu verileri kodlanarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde ortaya çıkan temalar ve kodlar Tablo 10’da sunulmuştur. Tablo 10’da belirlenen temalar ve kodların kullanıma sıklığı gösterilmiştir. Müfettiş ve plan/ program, danışmanlık ve denetim boyutlarında daha fazla değişiklik beklentisi olduğu anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada katılımcıların iç denetim sistemini büyük ölçüde benimsediği ve uygulanabilir bulunduğu görülmüştür. Ayrıca maarif müfettişleri iç denetimi tamamen benimsemiştir. Denetimin uygulayıcısı olan maarif müfettişlerinin iç denetimi tamamen benimsemesi çok önemli bir noktadır. Yaman da (2008) iç denetimin benimsenmesi ve uygulanabilir bulunması ile ilgili yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmasında, MEB merkez teşkilatında çalışan yönetici ve denetçi

görüşlerini alarak iç denetimin benimsenme ve uygulanabilirliğini incelemiş ve uygulanma standartları ile etkinleştirilmesi ve geliştirilmesi dışındaki diğer boyutlarda katılımcılar tarafından büyük ölçüde benimsendiği ve uygulanabilir bulunduğunu saptamıştır.

Tablo 10.

Süreç Boyutu Tema ve Kodlarına İlişkin Katılımcı Görüşleri.

Temalar	Kodlar	Öğretmen (19)		Kurum Yöneticisi (17)		Maarif Müfettişi (33)	
		f	%	f	%	f	%
Müfettiş ve Plan/Program	Müfettişlerden beklenti rehberlik ve eğitim liderliğidir.	11	58.00	10	59.00	18	55.00
	Müfettişler farklı branşlarda olmalıdır.	7	37.00	12	71.00	19	58.00
	Farklı bölüm mezunlarından da müfettiş olsun.	5	26.00	9	53.00	7	21.00
	Müfettişler soruşturma yapmaktan, rehberliğe zaman ayırmıyor.	4	21.00	7	41.00	12	36.00
	Müfettişlerin bilgi ve becerileri yetersizdir.	7	37.00	6	35.00	1	3.00
	Müfettiş sayısı yetersizdir.	4	21.00	4	24.00	18	55.00
	Okullar müfettişe zimmetlenmelidir.	7	37.00	1	6.00	3	9.00
	Müfettişler hizmet içi eğitiminde iletişim zafiyetlerini gidersin.	15	79.00	7	41.00	4	12.00
	Müfettişlerin hizmet içi eğitimlerini eğitim yönetiminde uzmanlaşmış akademisyenler versin.	11	58.00	3	18.00	12	36.00
Danışmanlık	Rehberlik ve denetimi yapan gruplar ayrılmalıdır.	5	26.00	7	41.00	14	42.00
	Rehberlikte öncelik, mesleğe yeni başlamış ve yönetici tarafından yetersiz bulunan kişiler olmalıdır.	9	47.00	4	24.00	19	58.00
	Rehberlik seminer döneminde yapılmalıdır.	4	21.00	5	29.00	5	15.00
	MEBBİS üzerinden rehberlik isteği olmalıdır.	9	47.00	2	18.00	2	6.00
Denetim Raporları	Denetim raporları az ve öz olmalıdır.	-	.00	7	41.00	12	36.00
Risk Analizi	Okulların risk değerlendirmesi belirlenen kriterlere göre yapılmalıdır.	9	47.00	10	59.00	22	67.00
Denetim Türü	Ders denetimi olmalıdır.	2	11.00	6	35.00	17	52.00
	İdare denetimi olmalıdır.	5	26.00	6	35.00	20	61.00
Denetim	Denetim standartları farklı kategorilerde olmalıdır.	6	32.00	9	53.00	12	36.00
	Denetimlerde veli ve öğrenciler de olsun.	1	5.00	2	18.00	2	6.00
	Denetimlerde zümre başkanları da olsun.	8	42.00	2	18.00	1	3.00
	En iyi denetimi liyakatli okul müdürü yapar.	15	79.00	7	41.00	5	15.00
	Müfettiş ve denetim beni rahatsız ediyor	15	79.00	5	29.00	2	6.00
	Zümre başkanları denetimde görev alsın.	8	42.00	3	18.00	4	12.00
	Okul müdür yardımcıları evrak işinden kurtarılıp, denetime dâhil edilsin.	3	16.00	9	53.00	5	15.00
	Süresi uzun ama az sayıda denetim yapılmalıdır.	6	32.00	5	29.00	6	18.00
	Mevcut denetim sistemi uygundur.	3	16.00	1	6.00	9	27.00
	Müfettişlerin performansları kontrol edilmelidir.	11	58.00	7	41.00	3	9.00

İç denetim sistemi öğretmen, yönetici ve müfettişlerin görüşlerine göre benimsenen ve İl MEM için uygulanabilir bulunan bir model olmakla birlikte, eksik ya da geliştirilmeye ihtiyaç duyulan konular nitel çalışma ile elde edilmiş ve İl MEM denetim sistemine uyarlanmıştır. İl MEM için amaç, yapı ve süreç boyutunda bir denetim modeli oluşturulmuş ve aşağıda açıklanmıştır.

Amaç Modeli

Özmen ve Güngör'e (2008) göre eğitim denetiminin amacı belirlenen hedeflere ulaşmak için yol göstericilik yapmaktır. Yol göstericilik ya da yönlendiricilik ise eğitim liderliği ile olur (Çelik, 2000). Çağdaş denetim anlayışının temel değerlerinden olan eğitim liderliği ise, müfettişlerden en fazla beklenen davranışlardan bir tanesi olduğu bu araştırmada ortaya konulmuştur. Öğretmen görüşlerine göre, öğretmenlerin akranlarından ya da okul yönetiminden gereksinim duydukları bilgi ve deneyimleri alamadıkları görülmüş ve eğitim liderliği adı altında rehberlik ihtiyaçları olduğu değerlendirilmiştir.

Holland ve Garmann'e (2001) göre alanı kirlüten temel durum, eğitim denetiminin öğretmen denetimine dönüşmesidir. Bu dönüşüme izin vermemek için denetim ve rehberliğin belirlenen amaçlar ışığında karşılıklı istişare ile yapılması ve bu itibarla eğitimin mihenk taşı olarak varsayılan öğretmenlerin eğitim denetiminde söz sahibi olması beklenmektedir. Öğretmenleri değerli kılmak, onlara hak ettiği saygınlığı kazandırıp motivasyonunu artıracak, geleceğin teminatı çocukların daha özgüvenli yetişmesine yardımcı olacaktır. Bu kapsamda çağdaş denetim yaklaşımlarının ortak değerlerinden eğitim liderliği, işbirlikçi, katılımcı, destekleyici, karşılıklı iletişim gibi olumlu terimlerin (Glanz, 2005) olmadığı bir denetim modeli günümüz şartlarında kabul edilmesi düşünülemez. Bu terimler amaç modelinin vazgeçilmez unsurları olmalıdır.

Yapı Modeli

İl düzeyinde maarif müfettişlerinin teşkilatlanması önem arz etmektedir. Önemli olan nokta, araştırmada neredeyse tüm katılımcıların ifade ettiği müfettişlerin bağımsız ve tarafsız kalabilmesi noktasıdır. Bu konudaki şikâyetlerin temelinde; müfettişlerin sıralı amirlerden, siyasetten, görüş farklılıklarından ve tanidik ya da eş-dost olarak adlandırılanbilen kişilerden etkilenebileceği, yapılan görüşmelerden anlaşılmaktadır. Ayrıca maarif müfettişlerinin İl MEM'e bağlı olarak çalışmasının uygun olmadığı tüm katılımcıların ortak görüşü olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda tüm müfettişlerin MEB'e hiyerarşik bakımdan direk olarak bağlı olması; MEB'in iş yükünü artırmasına, etki-tepki-rapor üçlüsünün yavaşlayıp hızlı bilgi alış verişinin olmamasına, müfettişlerin MEB ile iletişimde bölge teftiş kurullarındaki kadar rahat hareket edememesine neden olabilir. Bu kapsamda müfettişlerin bölgelerde oluşturulacak teftiş kurullarına hiyerarşik olarak bağlı olmasının en etkili yöntem olduğu düşünülmektedir. Kurum ve Çingir da (2017), müfettişlerin İl MEM'e bağlı çalışmalarının uygun olmayacağını belirtmiştir. Yapılan öneride ise denetim bölgelerinin kurulmasının uygun olacağı belirtilmiştir. Öztürk (2014) denetim örgüt yapısının değişip, bölge sistemine geçilmesinin uygun olacağını belirtmiştir. Karakaya da (2002) müfettişlerin İl MEM ve valiliklerden bağımsız bir denetim modelinde yer almasının uygun olduğunu belirtmiştir. Özmen ve Şahin (2010) ise, maarif müfettişlerinin yerel grupların baskı ve müdahalelerinin önüne geçilebilmesi için bölge düzeyinde örgütlenmenin sağlanması gerektiğini vurgulamıştır.

Oluşturulacak bölge teftiş kurullarının nereye ve kaç adet kurulması gerektiği de dikkat edilmesi gereken bir konudur. Bölge teftiş kurullarının yerini ve sayısını sadece coğrafi bölge olarak düşünüp yedi cevabını vermek doğru olmayacaktır. Bu bölgeler; insanların kültürü, eğitim seviyesi, eğitim istatistikleri, nüfusun yoğunluğu, bölgesel kalkınma, sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması, coğrafi konum vb. değişkenler ışığında detaylı bir araştırma yapılarak belirlenmelidir. Kalkınma ajansları bu örgütlenmeye örnek olabilir. Kalkınma ajansları yukarıda sayılan özelliklere göre teşkilatlanmışlardır. Sadece İstanbul İline ait bir bölgenin kurulması ya da gelişime daha çok ihtiyaç duyan doğu Anadolu bölgesine kuzey, orta ve güney illerini kapsayacak üç farklı bölgenin kurulması uygun örnekler olabilir. TEM-SEN (2018), mevcut denetim sisteminin beklentilerden çok olduğunu ima etmiş; illerin sosyoekonomik gelişmişlik düzeyleri, nüfusları, personel ve kurum sayısı, iş yoğunluğu vb. özellikleri dikkate alınarak azami 12 bölgede teftiş kurullarının oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Yapılan açıklamalar ışığında, il düzeyinde oluşturulacak rehberlik ve denetim başkanlıkları bölgelerde oluşturulacak teftiş kurullarına, bu kurullarda MEB'e hiyerarşik olarak direk bağlı olmalarının uygun olduğu değerlendirilmiştir.

Süreç Modeli

Müfettişlerin görev tanımları öncelikle iyi belirlenmelidir. Hâlihazırda müfettişler zamanının büyük bir kısmını soruşturma ve inceleme faaliyeti ile geçirdiği katılımcıların görüşlerinden anlaşılmaktadır. İl düzeyinde görevlendirilen müfettişlerden beklenti rehberlik olduğuna göre, bu müfettişlerin soruşturma ya da inceleme görevi bulunmaması gerekir. Çağdaş denetim yaklaşımlarında soruşturma yapan müfettişlerin rehberlik yapamayacakları daha önce yapılan araştırmalarda da (Balaban, 2005; Balcı et.al., 2007; Başar, 2000; Döngel, 2006; Memduhoğlu et.al., 2007; Memduhoğlu & Taymur, 2009; Şahin, 2005; Taşar, 2000; Taymaz, 2012; Uyanık, 2007; Yıldırım, 2007) vurgulanmış, ancak çok fazla bir değişimin olmadığı ile ilgili eleştiriler devam etmiştir (Kapusuzoğlu, 1988; Karagözoğlu, 1977). Soruşturma faaliyetlerini diğer kurumlarda olduğu gibi yöneticilerin yapması uygun olabilir. Ayrıca gerekli hallerde bakanlıktan müfettiş talep edilebilmelidir.

Öğretmenler denetim ve müfettiş kavramlarını soğuk, itici, rahatsız edici bulmaktadırlar. Bu kavram üzerinde daha fazla çalışmak ve çözüm önerileri bulmak gerekmektedir (Green, 2005). Gordon denetim kavramı yerine mesleki gelişim, müfettiş yerine eğitim lideri isimlerini önermektedir (Holland & Garman, 2001). Burada önemli olan isimler olmamakla birlikte, uygulama açısından değişime gidilmesi öğretmen motivasyonunu artıracığı düşünülmektedir. Ayrıca müfettişler öğretmenlere yeterli seviyede rehberlik yapamadığı vurgulanmıştır (Akşit, 2006; Gökalp, 2010; Kayıkçı ve Kuralay, 2011; Oktar, 2010; Ovalı, 2010; Özdemir, Özcan Boydak ve Akgün, 2011). Bunun sebebi olarak müfettişlerin planlama ve mevzuat konularında rehberliğe göre daha iyi oldukları ve müfettişlerin daha çok formal kalıplar çerçevesinde hareket ettikleri belirtilmiştir (Arslantaş, 2007). Bu kapsamda denetim ve rehberlik faaliyetlerini icra edecek müfettişleri kendi içerisinde ayırmanın faydalı olacağı kabul edilebilir. Denetimi yapacak kişileri müfettiş, rehberliği yapacak kişileri eğitim uzmanı olarak nitelendirmenin uygun olduğu değerlendirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin temel beklentisi rehberlik olduğuna göre, illerde bulunacak eğitim uzmanı sayısının müfettiş sayısından çok olması beklenmektedir. Aynı zamanda üniversitelerin farklı bölümlerinden mezun olmuş kişilerin müfettiş olması beklentiler arasındadır. Bu itibarla müfettiş olarak atanmaların, üniversitelerin hukuk, maliye, iktisat, kamu yönetimi gibi bölümlerden mezun olması, eğitim uzmanlarının ise eğitim bilimlerinden mezun olması uygun olacaktır. Müfettişler sadece idari denetim yaparak, okul yönetimi ile iletişime geçecektir. Eğitim uzmanları ise hem okul yönetimi hem de öğretmenlere eğitim ile ilgili konularda rehberlik hizmeti verecektir. Bu planlama ile mevcut durumdaki tezatlık da ortadan kalkacaktır. Mevcut durumda; müfettişler eğitim kökenli olmalarına rağmen ders denetimi yerine sistem, performans, mali, uygunluk ve süreç-sonuç denetimleri, kısaca idari denetim yaptıkları söylenebilir. Rehberlik yapacak eğitim uzmanlarının da farklı branşlardan olmasının fayda sağlayacağı değerlendirilmektedir. Bununla birlikte örgütlenme ilkelerinden yetki ve sorumluluk denkliği ilkesi gereği, il bazındaki tüm okulların eğitim uzmanlarına paylaştırılıp, birebir sorumluluk vermenin eğitim kalitesini artıracığı düşünülebilir.

Öğretmen veya ders denetimiyle ilgili yapılan birçok eleştiri vardır (Aksu & Mulla, 2009; Badavan, 1994; Samancı, Taşçıoğlu & Çetin, 2009; Seylim, 2009; UNESCO, 2007; Yaman, 2009; Yavuz & Yıldırım, 2009). Bu araştırmaya göre ders denetimini liyakatle seçilmiş okul yöneticileri ve il düzeyinde bilgi, beceri ve deneyime göre seçilecek zümre başkanlarının yapmasının beklentiler içinde olduğu söylenebilir. Altun da (2014) öğretmen görüşlerine göre, öğretmen denetimini öncelikle okul yöneticilerinin ve zümre başkanlarının yapması gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Yıldırım ve Demirtaş da (2012) yeni denetim modelinde okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarının artırılması ve okul merkezli bir denetim anlayışının benimsendiğini belirtmiştir. Aslanargun ve Göksoy da (2013) ders denetiminin bazı kaygılar olsa da liyakatli okul müdürleri tarafından yapılmasının en uygun metot olduğunu belirtmiştir. Liyakatli okul müdürlerinden beklenen, yönetim süreçleri konusunda yeterli bilgiye sahip olup, bu bilgiyi uygulayabilmesidir (Ağaoğlu, 2002; Balcı, 1993; Başaran, 1993; Çakır, 2006; Drysdale et al., 2009; Özden, 1999; Sağır, 2011). Mevcut düzenlemede de ders denetimini okul yöneticileri yapmaktadır. Ancak okul yöneticilerinin sadece sınavla ya da objektif olmayan kriterlere göre mülakatla seçilmesinin liyakat temeline dayanmadığı belirtilmiştir (Apa, 2017). Ayrıca okul müdür yardımcılarının iş yükünün büyük bir

oranını evrak işlerinin oluşturduğu yapılan görüşmelerden anlaşılmakta olup, okullara atanacak bir memur ile insan kaynağını daha etkili kullanılmaya başlanabileceği düşünülmektedir.

Özberk ve Atanur Baskan (2018), eğitimde başarılı olmuş ülkelerin öğretmen değerlendirme modellerinin incelenebileceğini ifade etmiş ve bu kapsamda Hollanda başta olmak üzere birçok başarılı ülkede risk esaslı denetimin yapıldığı belirtilmiştir (Kurum ve Çingir, 2017). Katipoğlu (2014) risk esaslı denetimin müfettişler tarafından benimsendiği ve okullarda uygulanabilir olduğunu ifade etmiştir. Bu araştırmada da denetimlerin risk esaslı yapılmasının uygun olduğu katılımcılar tarafından kabul edilmiştir. Risk esaslı denetim sayesinde başarılı okullarda denetim olmayacak, öğretmen veya yöneticilere olumlu motivasyon sağlanacaktır. Ayrıca başarısız olarak kabul edilen okullara daha çok zaman ve daha çok imkân tanıma olasılığı ortaya çıkacaktır.

Denetim faaliyetini icra edecek müfettişler ile rehberlik faaliyetini icra edecek eğitim uzmanlarının iletişim konusunda akademisyenler ya da iletişim uzmanları tarafından belirli periyodlarla hizmet içi eğitime alınmasının da fayda sağlayacağı, yapılan araştırmadan anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, ülkemizde 93 eğitim fakültesi ve 45 eğitim bilimleri enstitüsü bulunduğu dikkate alındığında (YÖK, 2019), eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzmanlaşmış akademisyenlerin müfettişlere ve eğitim uzmanlarına katacakları çok fazla konu olduğu değerlendirilebilir. Bu çalışma aynı zamanda üçüncü nesil üniversite olarak adlandırılan, üniversitedeki bilimsel verileri toplum faydasına dönüştürmeyi esas alan bir modelin de başlangıcı olabilir.

Bölgelere göre denetim standartlarının farklılaşması gerektiği, yapılan araştırmadan anlaşılmaktadır. Ankara'nın Çankaya İlçesi ile Nevşehir'in Kozaklı İlçesindeki okulların imkânlarına göre farklılık göstereceği aşîkârdır. Bu farklılıktan kaynaklanan adaletsizliği gidermek gerekir. Bu itibarla denetim standartlarının, MEB Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde belirtilen hizmet bölgelerine göre belirlenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Buna göre öğretmen ihtiyacı, coğrafi durum, ekonomik ve sosyal yönden gelişmişlik düzeyi, ulaşım şartları ile hizmet gereklerinin karşılanması yönünden benzerlik gösteren iller gruplandırılarak üç hizmet bölgesi oluşturulmuştur. Ayrıca, öğretmen ataması ve çalıştırılmasında güçlük derecesi bakımından benzerlik gösteren eğitim kurumları gruplandırılarak altı hizmet alanına ayrılmıştır. Üç hizmet bölgesi ve altı hizmet alanına göre hizmet puanı verilmektedir. Denetim standartları da bu hizmet bölgeleri ve hizmet alanlarına paralel olarak MEB tarafından hazırlanmalıdır. Birinci hizmet bölgesinin ve birinci hizmet alanının denetim standartları yüksek veya fazla iken, alt kademe hizmet bölgesi ve hizmet alanlarına geçtikçe denetim standartları da azaltılmalı veya düşürülmelidir.

Müfettişlerin ve eğitim uzmanlarının kalite güvence ve geliştirme programı kapsamında bakanlık ya da bölge teftiş kurullarınca denetlenmesi gerekmektedir. Müfettişlerin ve eğitim uzmanlarının performansları belirlenen şeffaf kriterlere göre değerlendirilmelidir. Beycioğlu ve Dönmez'e (2009) göre de müfettişler denetlenmeli ve özeleştirî yaparak kendilerini geliştirmelidir.

Denetimde faaliyetlerinde; öncelikle üç yıllık denetim planı ve yıllık denetim programların hazırlanmalıdır. Bu plan ve programın hazırlanması için üç aşamalı bir süreç gerekmektedir. Birincisi, ilde bulunan tüm kurum ve okulların denetim evreni hazırlanmalıdır. Her kuruma ve okula gidilip, buraların röntgeni çekilmeli ve tüm süreç ve faaliyetler belirlenmelidir. Denetim evrenini hazırlamak uzun soluklu bir iş olup, detaylı hazırlanmalıdır. Çünkü diğer aşamalar denetim evrenine göre planlanmaktadır. İkinci aşamada risk analizi yapılmalıdır. Denetim evrenindeki tüm süreç ve faaliyetlerin risk analizi yapılmalıdır. Risk analizi etki ve olasılık faktörlerine göre değerlendirilmelidir. Etki faktöründe sosyal etki, mali etki, itibar etkisi, usulsüzlük etkisi; olasılık etkisinde akademik başarı, öğrenci sayısı, okul türü, disiplin olayları, okul çevresinin sosyo-ekonomik yapısı, devamsızlık, bağımlılık kategorileri olabilir. Bu kategorilere göre etki ve olasılık puanları bir ile beş arasında alınacak şekilde risk analiz modeli uygulanabilir. Risk analiz modeline göre 1-9 puan aralığındakiler, kritik olmayan düşük düzeyli riskler; 10-18 puan aralığındakiler problemlere neden olabilecek orta düzeyli riskler, 19-25 puan aralığındakiler öncelikli olması gereken ve ciddi problemlere neden olabilecek yüksek düzeyli riskler olarak sınıflandırılabilir. Üçüncü aşama denetim alanlarının önceliklendirilmesidir. Denetim evreninde bulunan tüm süreç ve faaliyetler için

yapılan risk analizine göre alınan en yüksek puandan başlanarak denetim alanları önceliklendirilir. Mevcut müfettiş sayısına göre yıllık denetim programı hazırlanır ve ilgili kurumlara veya okullara gönderilir. Risk analizleri her yıl güncellenerek denetim programları yenilenir. Denetim Programı hazırlandıktan sonra, denetim üç aşamada yapılır. Bunlar ön çalışma, saha çalışması ve raporlama aşamalarıdır. Ön çalışma, denetimi yapılacak faaliyet ya da sürecin anlaşılmasını, saha çalışmasını etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesini ve denetimde doğru alanlara yoğunlaşmayı sağlar. Bu aşamanın genel amacı denetim konusuyla ilgili bilgileri toplamak ve saha çalışmasında uygulanacak denetim testleri belirlemektir. Bu aşamada öncelikle denetim ile ilgili konuda ön araştırma yapılır. Daha sonra ilgili yönetici ve ilgili öğretmen grubu ile açılış toplantısı gerçekleştirilir. Bu toplantıda; denetimin amacı, kapsamı, yöntemi, faydaları ile denetim süreçleri hakkında bilgi paylaşımı yapılır. Daha sonra riskler belirlenir ve buna göre kontroller oluşturulur. Kontrolleri ölçmek için testler oluşturulur. En son olarak da görev iş programı ve risk kontrol matrisi oluşturulur. Görev iş programı, uygulanacak testlerin hangi müfettiş tarafından ne zaman yapılacağını gösterir. Risk kontrol matrisinde ise, hangi riske hangi kontrolün yapılacağını ve hangi testin uygulanacağını gösterir. İkinci aşama saha çalışmasıdır. Saha çalışması, ön çalışmada belirlenen testlerin uygulanmasıdır. Bu çalışmada, denetim testleri gerçekleştirilir, test sonuçlarının analizi yapılır ve bu analizlere göre denetim bulguları oluşturulur. Üçüncü aşama denetim bulgularının denetlenen birimle paylaşılması ile başlar. Buradaki amaç yanlış anlaşılmalara önlemek ve karşılıklı istişare ile bulgular ve önerilere denetlenen birimin katılıp katılmadığını anlamaktır. Daha sonra kapanış toplantısında, bulgularda yer alan hususlarda her iki tarafın birbirini tam olarak anladığı teyit edilir. Denetlenen birimin, bulgulara katılması ve kapanış toplantısı sonuçlarını da dikkate alarak, uygun bir zamanda eylem planı sunması gerekmektedir. Bu planda yapılması gereken somut faaliyetlere, bu faaliyetlerden kimin sorumlu olacağı ve bu faaliyetlerin ne zaman tamamlanacağı bilgisi bulunur. Denetlenen birimden eylem planları alındıktan sonra, denetim raporu hazırlanmaya başlanır. Denetim raporunda; denetimin amacı, denetimin kapsamı, denetimin yöntemi, tespitler, öneriler, eylem planı, bulgunun önem düzeyi, denetim görüşü, iyi uygulamalar ve başarılı performanslar belirtilir (İDKK, 2013).

Rehberlik faaliyetleri; belli aralıklarla yapılması gereken, bilgi ve becerilerini artıran, geliştirici bir süreçtir (EURYDICE, 2012; Kart, 2009). Bu faaliyetler kişisel gelişim olarak düşünüldüğünde öğretmen ve okul yöneticileri için önemli bir yer tutacaktır. Bir milyonun üzerinde öğretmen sayısı dikkate alındığında, tüm öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi imkânsızdır. Ancak rehberlik faaliyeti ile bu eksiklik giderilebilir. Rehberlik faaliyetleri, kişisel gelişim olarak düşünüldüğünde öğretmen ve okul yöneticileri için önemli bir yer tutacaktır. Rehberlik faaliyetleri iki aşamada planlanabilir. Birinci aşamada, mesleğe yeni başlamış ve yöneticileri tarafından belirlenen kriterlere ulaşamayan öğretmenler olmalıdır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin en zor ve en güç dönemi, bu dönem olarak görülmektedir (Balci, 2000). Bu dönem öğretmenlerin mesleki sosyalleşme için bir geçiş dönemidir (Hoy ve Woolfolk, 1990). Mesleğe yeni başlayanlara yapılacak rehberlik faaliyetinin, öğretmenlerin kurumsal aidiyetini ve mesleğe bağlılığını sağlamada en önemli etken olduğu belirtilmiştir (Lay vd., 2005). Okul müdürleri ise öğretmenlerin gelişimine rehberlik ederek öğretimsel liderlik vasıflarını yerine getirmesi gerektiği belirtilmiştir (Botello ve Glasman, 1999). Bu aşamada, yılda iki kez yapılan seminer dönemi olarak adlandırılan mesleki çalışma programlarında birebir rehberlikle öğretmenler yetiştirilmelidir. Bu rehberliğin kapsamı çok detaylandırılmış ve uygulamalı olmalıdır. İkinci aşamada ise, eğitim ve öğretim yılı boyunca kesintisiz tüm personele yapılmalıdır. Bu rehberliğin amacı öğretmen ve yöneticilerin moral ve motivasyonunu artırmak olmalıdır. Çünkü moral ve motivasyon değerlerinin öğretmen niteliğini belirleyici en önemli unsurlardan biri olduğu ifade edilmektedir (Johnson, 2008). Bu rehberliğin kapsamı ise genel konuları, beklentileri ve konjonktürü kapsamalıdır. Rehberlik faaliyetleri planlı ve plansız olarak da ayrılmalıdır. Planlı rehberlik faaliyetleri eğitim ve öğretim yılı başlamadan yayınlanmalıdır. Plansız rehberlikte ise, söz sahibi öğretmen ve okul yöneticileri olmalıdır. MEBBİS üzerinden ya da farklı bir iletişim üzerinden hızlı bir şekilde rehberlik isteğine cevap verilebilmelidir. Rehberlik faaliyetlerinin temel felsefesi; öğretmen, yönetici, eğitim uzmanı veya müfettişlerin aynı gemide olduğunu kabullenmekle başlamalı, geminin limana ulaşabilmesi için herkesin katkısının olması gerektiği anlayışıyla bitirilmelidir. Öğretmenler eğitim uzmanı okula geldi diye çekinmemeli aksine mutlu olacak bir iklim oluşturulmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ve sonuçlar doğrultusunda, araştırmaya ve uygulamaya yönelik öneriler iki kısımda sunulmuştur.

Araştırmaya yönelik öneriler şunlardır;

- Bu araştırma MEB'e bağlı resmi okul ve kurumları kapsamaktadır. Özel okul ve kurumlarda benzer araştırmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada belirtilen risk değerlendirmesi ile ilgili detay çalışma yapılabilir. Risk değerlendirmesinin hangi kriterlere göre yapılacağı önem arz etmektedir. Ayrıca okul ya da kurumların risk puanlarına göre belirlenecek denetim ve rehberlik sürelerinin, müfettiş veya eğitim uzmanlarının sayısına göre planlanması yapılabilir.
- Denetim standartlarının Türkiye'deki tüm iller, ilçeler ve mümkünse okullara göre belirlenecek çalışmalar faydalı olabilir.
- Bölgelerde kurulacak teftiş kurullarının yerleri ve bu kurullarda çalışacak müfettiş sayılarının belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Çağdaş denetim yaklaşımlarıyla ilgili farklı çalışmalar yapılarak, eğitim denetimine yenilik getirilebilir.
- Her geçen gün öneminin arttığı belirtilen rehberlik faaliyetlerinin etkililiğini ve verimliliğini sağlamak için farklı çalışmalar yapılabilir.

Uygulamaya yönelik öneriler şunlardır;

- Öğretmen ya da ders denetimini mevcut uygulamada okul yöneticileri yapmaktadır. Ancak okul müdürlerinin seçimi ile ilgili endişelerin olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla okul müdürlerinin seçiminde belirlenecek kriterlerin adaletli, şeffaf ve liyakate dayalı olması gerekmektedir. Ayrıca seçilen okul müdürlerinin eğitim seminerleriyle desteklenmesi uygun olabilir.
- Eğitim sisteminde en önemli unsurlardan birisi öğretmenlerdir. Denetim ya da rehberlik faaliyetleri sonucunda başarılı olan öğretmenleri il düzeyinde zümre başkanı yapılmasının ve bu personelin bilgi, beceri ve tecrübesini seminer ya da konferanslarla diğer öğretmenlere aktarmasının uygun olacağı düşünülebilir.

Bilgilendirme

Bu makale, Ali Erkan BARIŞ'ın Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde 'İç Denetim Sisteminin Milli Eğitim Bakanlığı Taşra Örgütü Denetim Sistemine Uyarlanması ve Bir Model Önerisi' doktora tezinden üretilmiştir.

References

- Adiloğlu, B. (2010). *İç denetim süreci ve temel işletme faaliyetlerinin kontrol prosedürleriyle değerlendirilmesi: Bir uygulama*. Unpublished doctorate dissertation, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aguinis, H., Henle, C.A., & Ostroff, C. (2009). Endüstri ve örgüt psikolojisinde ölçüm, endüstri, iş ve örgüt psikolojisi. In N. Anderson, D. S. Öneş, H. K. Sinangil & C. Viswesvaran (Eds), *Örgüt Psikolojisi* (pp. 35-61) (Çev.Handan Kepir Sinangil). İstanbul: Literatür Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E. (2002). Sınıf yönetimi ile ilgili genel olgular. In Z. Kaya (Ed), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Akar, E. (2016). *Ortaöğretim okullarında İngilizce öğretiminde alternatif denetim modeli olarak meslektaş denetimi modelinin öğretmen, okul ve denetim kategorilerine yönelik etkileri*. Unpublished master's thesis, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, M. B. & Mulla, E. (2009). İlköğretim denetmenlerinin insan ilişkileri yeterlikleri. *1. Uluslar Arası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. Ankara: TEM-SEN
- Akşit, F. (2006). Performans değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri: Bigadiç ilköğretim öğretmenleri örneği. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 76-101.
- Aleamoni, L. M. (1976). The relation of sample size to the number of variables in using factor analysis techniques. *Educational and Psychological Measurement*, 36, 879-883.
- Alfonso, R. J., Firth, G. R., & Neville, R. F. (1975). *Instructional supervision: Abehavior system*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi*. Unpublished master's thesis, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Altun, B. (2014). *Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı?* Unpublished master's thesis, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence, improper solutions, and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49 (2), 155-173.
- Apa, C. (2017). *2014 yılı MEB ilkokul ve ortaokullarında 4 yılını tamamlayan müdürlerin değerlendirilmesine analitik bir bakış (Acıpayam örneği)*. Unpublished master's non-thesis project, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Arslantaş, H. İ. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aslan, Ö. (2018). *Muhasebe hilelerinin tespitinde iç denetim sisteminin önemi ve denetim standartları açısından bağımsız denetçinin hileye karşı sorumluluğu: Bağımsız denetim şirketlerinde bir araştırma*. Unpublished doctorate dissertation, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Aslanargun, E. & Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapar? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(Özel Sayı), 98-121.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Badavan, Y. (1994). Innovative behaviour and primary school supervisors in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 31-41.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (42), 1-21.

- Balaban, C. (2005). *Aday öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolü*. Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Balcı, A. (1993). *Etkili okul*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel sosyalleşme: Kuram, strateji ve taktikler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B., & Apaydın Ç. (2007). Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: Mevcut durum ve yeni perspektifler. In S. Özdemir, H. Bacanlı & M.Sözer (Eds), *Türkiye’de okul öncesi eğitim ve ilköğretim sistemi temel sorunlar ve çözüm önerileri içinde* (pp. 126-185). Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Baş, T. & Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Nvivo ile nitel veri analizi, örnekleme, analiz, yorum*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Baumgartner, G. D. & Angela, H. (2004). Internal audit consider the implementations. *Healthcare Financial Management*, 58 (6), 34.
- Bayar, T. (2017). *Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen okul müdürü ve maarif müfettişlerinin görüşleri*. Unpublished master's thesis, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Bentler, P. M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400-404.
- Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 71-93.
- Blase, J. & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision. *Education Administration Quarterly*, 38 (1), 6-44.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Botello, M. & Glasman, N. S. (1999). Dimensions of teacher in-service training for school improvement. *International Journal of Educational Management*, 13 (1), 14-24.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. *Sage Focus Editions*, 154, 136.
- Bursalioğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Büyükoztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byrne, B.M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS and SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ciğer, M. (2006). *Kahramanmaraş ili, ilköğretim müfettişlerinin ders denetim sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of consulting and clinical psychology*, 55, 1019-1031.
- Comrey, A. L & Lee, H. L. (1992). *A first course in factor analysis*. New Jersey: Erlbaum.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. California: Sage.

- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks-London-New Delhi: Sage.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd ed.). London: Sage Publications Ltd.
- Çakır, Ş. (2006). *Okul müdürünü anlamak*. Ankara: İlköğretim Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Çelebi, N., Övür, M., & Eravcı, F. (2017). Soruşturma grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin süreç içinde karşılaştıkları sorunlar. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 15 (1), 1-30.
- Çelik, R. (2017). *Denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi*. Unpublished master's thesis, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dağal, A. B. (2012). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performanslarının 360 derece geri bildirim yoluyla değerlendirilmesi*. Unpublished doctorate dissertation, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, Ü. (2017). *Öğretimsel liderliğin sınıf denetimi üzerine yansıması: Öğretimsel denetim*. Unpublished master's thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dilekçi, Ü. (2012). *Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğinin analizi*. Unpublished master's thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Doğanay, E. (2006). *Taşra birimlerindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürütülen teftiş hizmetlerinin karşılaştırılması*. Unpublished master's thesis, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Döngel, A. (2006). *İlköğretimde denetim ve performans değerlendirme çalışmalarının web üzer ünden iyileştirilmesine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Drysdale, L., Goode, H., & Gurr, D. (2009). An Australian model of successful school leadership. *Journal of Educational Administration*, 47, 697-708.
- Durmuş, G. (2014). *Öğretmenlerin klinik denetim algıları (Kırıkkale ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi*. Unpublished master's thesis, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ernalbant, Ö (2015). *360 derece performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri*. Unpublished master's thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ersoy, A. F. (2016). Eğitimde nitel araştırma desenleri. In A. Saban & A. Ersoy (Eds), *Fenomenoloji* (pp. 51-105). Ankara: Anı Yayıncılık.
- EURYDICE, (2012). Key data on Learning and Innovation through ICT at school. Retrieved from http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129EN.pdf
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw Hill Higher Education.
- Glanz, J. (2005). Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. *NASSP Bulletin*, 89 (643), 17-27.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ro-Gordon, J. M. (2005). *The basic guide to supervision and teaching leadership*. Boston: Allyn-Bacon.

- Gökalp, S. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarının incelenmesi (Mersin ili örneği)*. Unpublished master's thesis, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gökçek, T., Babacan, F. Z., Kangal, E., Çakır, N., & Kül, Y. (2013). 2003-2012 yılları arasında Türkiye'de karma araştırma yöntemiyle yapılan eğitim çalışmalarının analizi. *International Journal of Social Science*, 6 (7), 435-456.
- Gönen, S. & Çelik, M. (2005). Rekabet üstünlüğü sağlamada iç denetim ve insan kaynakları yönetiminin stratejik ortaklığı. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5 (12), 41-46.
- Green, B. (2005). Unfinished business: Subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24, (2), 151-163.
- Greene, J. C., Krayder, H., & Mayer, E. (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds), *Research methods in the social sciences* (pp. 275-282). London: Sage.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. London: Palgrave Macmillan.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30 (4), 233-252.
- Guilford, J. P. (1954). *Psychometrics methods*. New York: McGraw-Hill Book Co.
- Gülcan, M. G. (2003). *Avrupa Birliğine adaylık sürecinde Türkiye eğitim sisteminin yapısal sorunları ve yapısal uyum modeli araştırması*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güler, A., Halicioğlu, M. B., & Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: Kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.
- Hayton, J. C., Allen, D. G., & Scarpello, V. (2004). Factor retention decisions in exploratory factor analysis: A tutorial on paralel analysis. *Organizational Research Methods*, 7 (2), 191-205.
- Hicks, H. (1979). *Örgütlerin Yönetimi*. (Çev. Tekok, Birtuğ Aytek, Selma Şen). Ankara: Turhan Kitabevi.
- Holland, P. & Garman, N. (2001). Towards a resolution of the crisis of legitimacy in the field of supervision. *Journal of Curriculum & Supervision*, 16, (2), 95-111.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30 (2), 179-185.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27 (2), 279-300.
- Hu, L. T. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6 (1), 1-55.
- IIA (2018). About the institute of internal auditors. Retrieved from <https://na.theiia.org/about-us/Pages/About-The-Institute-of-InternalAuditors.aspx>
- İDKK (2008). Kamu iç denetim genel raporu. Retrieved from http://http://www.idkk.gov.tr/SiteDokumanlari/Faaliyet%20Raporlar%C4%B1/2008_yili_kamu_icdenetim_genel_raporu.pdf

- IDKK (2013). Kamu iç denetim rehberi. Retrieved from http://www.idkk.gov.tr/SiteDokumanlari/Mevzuat/Ucuncul%20Duzey%20Mevzuat/K%C4%B0DR_v1.0.pdf
- İlğan, A. (2006). *Adana, K. Maraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri*. Unpublished doctorate dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, B. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed methods resarch: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33 (7), 21.
- Johnson, L. E. (2008). Teacher candidate disposition: Moral judgement or regurgitation? *Journal of Moral Education*, 37 (4), 429–444.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the simplis command language*. Lincolnwood: Scientific Software International, Inc.
- Kapusuzoğlu, Ş. (1988). *Son on yılda ilköğretim müfettişlerinin rolünde ve teftiş uygulamalarında değişmeler*. Unpublished doctorate dissertation, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. Unpublished doctorate dissertation, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, N. (2002). Bakanlık ve ilköğretim teftiş sisteminin birleştirilmesi hakkında yeni eğitim teftiş modeli. *TSA Dergisi*, 6 (2), 61-68.
- Karakış, M. (2007). *İlköğretimde güncel denetim duruşunun öğretmenlik bilincini uyandırma yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Unpublished master's thesis, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20 (2), 181-200.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kart, C. (2009). Hasan Ali Yücel'den günümüze bilim ve eğitim politikaları. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 361, 37-41.
- Katipoğlu, İ. (2014). *Milli eğitim denetçilerinin risk odaklı kurum denetim modelini benimseme ve okullarda uygulanabilir bulma düzeyleri*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayıkçı, K. & Kuralay, M. E. (2011). Eğitim müfettişlerinin ilköğretim okullarında rehberlik ve işbaşında yetiştirme çalışmalarının değerlendirilmesi: Bir durum çalışması. III. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi* (pp. 415-432). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve TEM-SEN.
- Koçak, D., Çokluk, Ö., & Kayri M. (2016). Faktör sayısının belirlenmesinde MAP testi, paralel analiz, K1 ve yamaç birikinti grafiği yöntemlerinin karşılaştırılması. *YYU Journal of Education Faculty*, 8 (1), 330-359.
- Koçak, S. & Baskan, G.A. (2013). Okul müdürleri tarafından kullanılan çatışma yönetim yöntemlerinin etkililik düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 212-224.
- Korkmaz, M. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeyleri*. Unpublished master's thesis, On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Koruç, S. (2005). *İlköğretim kurumlarında klinik denetim modeli önerisi*. Unpublished master's thesis, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Kowalski, T. J. & Brunner, C. C. (2005). The school superintendent: Roles, challenges, and issues. In F. W. English (Ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice* (pp.142-167). London: Sage Publications.

- Kurum, G. & Çingir, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye’de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42 (192), 35-57.
- Lay, C. D., Pinnegar, S., Reed, M., Wheeler, E.Y., & Wilkes, C. (2005). The Positioning of preservice teacher candidates entering teacher education. Learning from research on teaching: Perspective, methodology and representation. *Advances in Research on Teaching*, 11, 235–252.
- Leech, N. L., & Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. *Qual Quant*. 43, 265–275.
- Linn, R. L. (1968). A Monte Carlo approach to the number of factor problem. *Psychometrika*, 33, 37-71.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer (4th Ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials of research design and methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391-410.
- Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Güngör, S., & Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: Purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*, 8 (1), 56-70.
- Memduhoğlu, H. B. & Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5 (1), 131-142.
- Memduhoğlu, H. B. & Taymur, A. (2009). Türk eğitim sistemi denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi. *Ulusal Eğitim Denetimi Kongresi*. Ankara: TEM-SEN.
- Memunoğlu, M. (2015). *Öğretmenlerin 360 derece performans değerlendirme sistemi ile ilgili görüşleri*. Unpublished master’s thesis, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Morse, J. M. (2003). Principles of mixed methods and multimethod research design. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 189-208). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nelson, B. S. & Sassi, A. (2000). Shifting approaches to supervision: The case of mathematics supervision. *Educational Administration Quarterly*, 36 (4), 553-584.
- Neuman, W. L. & Robson, K. (2014). *Basics of social research*. Toronto: Pearson Canada.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi*. Unpublished master’s thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Olçay, Y. (2016). *Eğitim kurumlarında 360 derece performans değerlendirme ve geri bildirim: Özel okul öncesi eğitim kurumlarında bir araştırma*. Unpublished master’s thesis, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri*. Unpublished master’s thesis, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Özberk, O. & Atanur Baskan, G. (2018). Teacher evaluation and conferment systems in South Korea and the Turkish Republic of Northern Cyprus. *International Journal of Learning and Teaching* 10 (1), 91-98.
- Özdemir, T. Y., Özcan Boydak, M., & Akgün, M. (2011). Denetlenenlerin rehberlik / teftiş sürecinde memnun oldukları / olmadıkları hususlar. III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi (pp. 506-518). Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve TEM-SEN.
- Özden, Y. (1999). *Yükseköğretimde dönüşüm, eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Özmen, F. & Güngör, A. (2008). Eğitim denetiminde etik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 137–155.
- Özmen, F. & Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 92-109.
- Öztürk, M. (2014). Türkiye’de maarif müfettişlerinin uygulamada karşılaştıkları sorunlar. *Geçmişten Geleceğe Eğitim Denetimi ve Müfettişlik Paneli* (pp. 97-113). Ankara: Bilkent Üniversitesi.
- Özyıldırım, G. (2014). *Glickman’ın gelişimsel denetim modeline göre eğitim denetmenlerinin ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerinin belirlenmesi*. Unpublished master’s thesis, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Pehlivanlı, D. (2014). *Modern iç denetim ve genel iç denetim uygulamaları*. Ankara: Beta.
- Pickett, K. H. S. (2006). *The essential handbook of internal auditing*. Chichester: Wiley&Sons Ltd.
- Richards, L. & Morse, J. M. (2007). *Read me first for a user’s guide to qualitative methods (2nd Ed.)*. Thousand Oaks: Sage.
- Rust, J. & Golombok, S. (1997). *Modern Psychometrics: The science of psychological assessment*. New York: Routledge.
- Sağır, M. (2011). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretimsel liderlik rolleri ve karşılaştıkları sorunlar*. Unpublished doctorate dissertation, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Samancı, O., Taşcıoğlu, N., & Çetin, İ. (2009). İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin müfettişlerden beklentileri. *I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. Ankara: TEM-SEN.
- Seylim, E. (2009). MEB ilköğretim müfettişleri başkanlıkları rehberlik ve teftiş yönergesinin bazı maddelerinin uygulanması hakkında ilköğretim öğretmenlerinin ve müfettişlerinin görüşleri. *I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. Ankara: TEM-SEN.
- Slavec, A. & Drnovsek, M. (2012). A perspective on scale development in entrepreneurship research. *Economic and Business Review*, 14, 39–62.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. New York: Mc Graw Hill.
- Silverstein, A. B. (1977). Comparison of two criteria for determining the number of factors. *Psychological Reports*, 41, 387-390.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternatives approaches to supervision: case from the field. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 212-235.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3 (6), 49-74.
- Sünbül, A. M. (2007). Eğitim, gelişim ve değişim. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 239-252.
- Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimi ile ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşleri*. Unpublished master’s thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Şengül, Y. (2010). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin 360° performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşleri (Samsun ili örneği)*. Unpublished master’s thesis, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Şenol, Y. (2009). *Probleme dayalı öğrenim sürecinde bir klinik denetim ve akran danışma uygulaması: Akdeniz Üniversitesi Tıp Fakültesi Örneği*. Unpublished master’s thesis, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn and Bacon.
- Taşar, H. H. (2000). *İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerine ilişkin sorunları*. Unpublished master’s thesis, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2012). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- TEM-SEN (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı teftiş sistemi ve maarif müfettişliği raporu*. Retrieved from <http://www.temsen.org.tr/wp-content/uploads/2018/09/MEB-TEFT%C4%B0%C5%9E-S%C4%B0STEM%C4%B0-VE-MAAR%C4%B0F-M%C3%9CFETT%C4%B0%C5%9EL%C4%B0%C4%9E%C4%B0.pdf>
- UNESCO (2007). *Roles and functions of supervisors*. Reforming School Supervision for Quality Improvement, International Institute For Educational Planning, UNESCO.
- Uyanık, M. (2007). *Ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemi*. Unpublished master's thesis, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Uygur, D. (2006). *İlköğretim okullarında aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolleri*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülger, S. (2005). *Kara Kuvvetleri Komutanlığı'na bağlı askeri liselerde, klinik denetim modeline göre gösterilmesi gereken ve bölüm başkanları tarafından gösterilen davranışlara ilişkin öğretmen görüşleri*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, A. (2008). *İç denetim modelinin MEB'de benimsenme ve uygulanabilirliğine ilişkin yönetici ve denetçi görüşleri*. Unpublished master's thesis, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, E. (2009). Müfettişlerin rehberlik rollerini rehber öğretmenler değerlendiriyor. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 106-123.
- Yavuz, M. & Yıldırım, A. (2009). İlköğretim müfettişlerinin seçimi ve yetiştirilmelerine ilişkin öğretmen görüşleri. *I. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*. Ankara: TEM-SEN
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Unpublished master's thesis, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yavuzer, B. B. (2015). *Eğitimde farklılaştırılmış denetim ve uygulanabilirliği*. Unpublished master's thesis, Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yılancı, F. M. (2006). *İç denetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, G. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri*. Unpublished master's thesis, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Yıldırım, M. C. (2009). *Yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretimsel denetim uygulamalarının değerlendirilmesi*. Unpublished doctorate dissertation, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Yıldırım, M. C. & Demirtaş, H. (2012). Yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 495-507.
- Yılmaz, A. (2017). *Eğitim denetimi sistemleri bakımından Türkiye ile PISA'da başarı gösteren bazı ülkelerin karşılaştırılması*. Unpublished master's thesis, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- YÖK (2019). *Yükseköğretim bilgi yönetim sistemi*. Retrieved from <https://istatistik.yok.gov.tr>
- Weiss, E. M. & Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, 2 (2), 125-154.
- Zepeda, S. J. (2001). At odds: Can supervision and evaluation co-exist? *The Journal of Cases in Educational Leadership*, 4(1). Retrieved from <http://www.ucea.org/html/cases/V4-Iss1/index41.htm>
- Zwick, W. R. & Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological Bulletin*, 99 (3), 432-442.