



An Overview to Inspection and Guidance from the Perspectives of Teachers and Inspectors

İdris ŞAHİN*

Received: 11 January 2016

Accepted: 01 December 2016

ABSTRACT: In determining the quality and improvement of the education and school; the importance of guidance, inspection and evaluation processes are obvious. Today, the main purpose of the inspection is seen as to provide needed assistance to the teacher. In this study, it is aimed to reveal the teachers' and the inspectors' mutual expectations about the guidance and inspection carried out by the inspectors, teachers' demands for assistance and inspectors' realizations of these demands; the perceptions of the teachers about inspectors and their desire to share the problems which they faced and the feelings of the teachers and inspectors towards each other. This research is a descriptive study based on the inspectors' and teachers' perceptions. It was carried out with the participation of 26 people in total, 8 of them inspectors and 18 of them teachers in Izmir. Data were collected through negotiations using a semi-structured interview form. Descriptive analysis was used as a data analysis technique. The obtained results in this study have revealed that the inspectors and teachers' views on research problems overlap in some cases and contradict in some cases.

Keywords: inspection, guidance, inspector, teachers, elementary school.

Extended Abstract

Purpose and Significance: For a school to achieve its goals, resources that the school has and the resources that the school could use should be evaluated with the most efficient way. Thus, school activities must be monitored, supervised and its resource usage condition must be determined. Outputs and the efficiency of the school should be monitored and the precautions to make the improvements permanent should be taken (Aydın, 2005). In determining the quality and improvement of the education and school; the importance of guidance, inspection and evaluation processes are obvious. Today, the main purpose of the inspection is seen as to provide needed assistance to the teacher. In this study, it is aimed to reveal the teachers' and the inspectors' mutual expectations about the guidance and inspection carried out by the inspectors, teachers' demands for assistance and inspectors' realizations of these demands; the perceptions of the teachers about inspectors and their desire to share the problems which they faced and the feelings of the teachers and inspectors towards each other.

Method: In this study, the guidance and supervision practices made by provincial education inspectors are aimed to be based on inspector and teacher views. This

* Corresponding Author: Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylül University, İzmir, Turkey, sahinidris@gmail.com

Citation Information

Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eđitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(2), 251-273.

research has the characteristics of a case study. The data have been collected with one of the qualitative research methods, “interview”. The study has been carried out with the participation of 26 people, including 8 inspectors and, 18 teachers in two schools that are under the guidance and supervision of these inspectors. The data have been collected through “a form of semi-structured interview” consisting of five open ended questions. Descriptive data analysis have been used in analysis. Findings, have been arranged in themes. Quotations are given frequently so as to reflect the views of participants conspicuously.

Results: In recent years inspectors think that teachers’ expectation and wants from inspectors have decreased. According to teachers; inspectors’ expectation and wants, who provide guidance or make an inspection, vary from inspector to inspector. Inspectors indicate that teachers usually don’t request for help about solution of problems which they experienced in teaching. Teachers say that they didn’t request for help about the problems which they experienced in teaching by transferring them to inspectors. Inspectors usually turns down on teachers’ perceptions and attitudes about inspectors, and they believe that teachers sometimes see inspectors as a guide in real terms. Teachers don’t see inspectors as a guide; indicate that they couldn’t benefit from inspectors about guiding, elimination of deficiencies, rectification of errors. Inspectors think that teachers aren’t disposed enough to share the problems especially about the topics such as classroom management and teaching methods. Teachers state that they aren’t disposed to get help for solutions of the problems which they experienced with teaching. As well as, inspectors really approve teachers’ behaviors and feelings on inspection process, they think that teachers have negative prejudice towards inspection. Teachers think that inspectors usually exhibit positive attitudes on inspection process, however their manner and behaviors changes according to ‘personality traits’ and ‘viewpoints to people’.

Discussion and Conclusions: Teachers need the support and guidance of inspectors to meet the knowledge and skills they feel they lack when doing their jobs. In order for the inspector to effectively guide to the teacher, the inspector should be well trained and the inspector should transform supervision process into an intermediary which contributes to the improvement of the teacher, make suggestions rather than criticizing, do sample teaching practice when the teacher requests. It is also necessary for the teacher to be open to development, to consider the inspector as an expert in the field and to ask for or accept the inspector's help.

According to the inspectors, teachers do not ask for help to solve the problems they have experienced in teaching, to make up for their professional deficiencies and to improve themselves. The underlying cause of this situation is that teachers are prejudiced about inspectors or do not want to look like they are ignorant. Teachers, on the other hand, emphasize that they cannot get the help they need from the inspectors.

This situation, as stated by Akbaba-Altun and Memişoğlu (2010) demonstrates that the control system is dysfunctional.

Inspectors find teachers' perceptions and approaches about themselves "negative" and think that teachers do not feel the need to "improve themselves" in their profession. Teachers do not see inspectors as a guide; and they state that they cannot benefit sufficiently from the inspectors in guidance, elimination of deficiencies and correcting their mistakes. This result seems to be consistent with the findings in many researches (Karabulut, 2006; Kılıç, Aslanargun & Arseven, 2013; Korkmaz & Özdoğan, 2005, Köybaşı & Dönmez, 2013; Memişoğlu & Sağır, 2008; Sabancı & Şahin, 2007; Sonmez, 2006).

Inspectors think that teachers are not "willing" to share with themselves the problems they have experienced, especially in classroom management and teaching methods. The main reason for this is that the teacher is prejudiced about the inspector or avoids from appearing as ignorant. Essentially, the teacher thinks that "he/she does not need help" or the teacher does not realize that he/she needs help. Because of this, the teacher is "reluctant" to share the problem that he / she is experiencing with his / her teaching and acts with his / her own knowledge. Teachers often say that they are not willing to get help from the inspectors. According to the teachers, the reason for this is that they cannot communicate well with the inspector and there is no common attitude among inspectors. This situation overlaps with the finding that the teachers refrain from explaining their problems related to education (Kapusuzoğlu, 2012). However, the inspector is expected to work with the teacher to solve these problems by identifying the problems that the teacher has with regard to education and thus contributing to the development of the teacher.

According to the inspectors, the teacher develops positive behavior if they believe that the inspectors share success and failure and if the teacher does not believe the "sufficiency" and "sincerity" of the inspector, he/she behaves in an attitude to end the guidance/supervision process as soon as possible. According to the teachers, in the guidance / supervision process, inspectors often exhibit "positive behavior", while attitudes and behaviors vary according to "personality traits" and "perspectives of people". While some inspectors behave "warm and sincere", some are "hard" and "official", so there is no intimate environment. This result seems consistent with many research findings (Dağlı, 2000; Karabulut, 2006; Özan Boydak & Özdemir, 2010).

Öğretmen ve Müfettiş Penceresinden Rehberlik ve Denetim Çalışmalarına Bakış

İdris ŞAHİN*

Makale Gönderme Tarihi: 11 Ocak 2016

Makale Kabul Tarihi: 01 Aralık 2016

ÖZ: Eğitimin ve okulun niteliğinin belirlenmesinde ve geliştirilmesinde rehberlik, denetim ve değerlendirme süreçlerinin önemi açıktır. Günümüzde, denetimin temel amacı, öğretmenin gereksinim duyduğu yardımı sunmak olarak görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada il eğitim müfettişleri tarafından yürütülen rehberlik ve denetim çalışmalarına ilişkin öğretmen ve müfettişlerin karşılıklı beklentileri; öğretmenlerin yardım talepleri ve bu talepleri müfettişlerin karşılama durumu; öğretmenlerin müfettişlere bakış açıları ve karşılaştıkları sorunları onlarla paylaşma isteği ile müfettişlerle öğretmenlerin birbirlerine karşı duygularının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırma müfettiş ve öğretmenlerin algılarına dayalı betimsel bir çalışmadır. Çalışma 8'i müfettiş, 18'i öğretmen toplam 26 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemi, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak, görüşme yoluyla yapılmıştır. Veri çözümlemede betimsel veri analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırma problemleri üzerinde müfettişlerin ve öğretmenlerin görüşlerinin bazı olgularda örtüştüğünü, bazı olgularda ise çeliştiğini ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: denetim, rehberlik, müfettiş, öğretmen, ilköğretim okulu.

Giriş

Eğitim sisteminin amacına ulaşmasına pek çok etken katkıda bulunur. Bu etkenlerden biri de rehberlik ve denetim hizmetleri alt sistemidir. Rehberlik, denetim ve değerlendirme süreçleri, eğitim-öğretim etkinliklerinin dolayısıyla da okulun amacına ulaşmasında ve niteliğini geliştirmede önemli rol oynar. Bu bakımdan denetim, eğitim sürecinin işleyişindeki olumlu-olumsuz yönlerin belirlenmesiyle başlayan, değerlendirme ve geliştirme eylemleriyle devam eden (Ceylan & Ağaoğlu, 2010), teknik ve sosyal bir süreç olarak görülmektedir (Aydın, 1993). Denetimin işlevleri ise durum saptama, değerlendirme ve geliştirme şeklinde ele alınmaktadır (Aydın, 1993; Taymaz, 2013). Denetimle hem okulların ve öğretmenlerin yasalarla belirtilen sorumluluklarını ne oranda yerine getirdikleri hem de eğitim etkinlikleri, okullar ve eğitim programlarının ulusal hedeflere ilişkin işlevlerini ne oranda gerçekleştirdikleri belirlenip değerlendirilir (Skolinspektionen, 2009). Bu durumda okulda, dolayısıyla da eğitimde kaliteyi sağlamada denetimin önemi yadsınamaz.

Denetim, pratik süreç izlenerek, süreçteki sapmaları düzelterek ve süreci geliştirerek örgütün sağlıklı yaşamasına yardım eder. Çağdaş ve bilimsel anlayış, denetimin sadece kontrol amaçlı değil aynı zamanda sistemi, eğitim-öğretim sürecini geliştirmek amacıyla yapıldığını ifade eder. Bu yüzden nesnel ve sağlıklı bir teftiş için sistemin bütün girdilerinin dikkate alınması gerekir (Lee, 1998: 87). Günümüzde okullarda gerçekleştirilen denetimin temel amacı, öğretmenin gereksinim duyduğu yardımı sunmak (Öz, 2003), eğitim sürecini düzeltmek ve geliştirmek olarak görülmektedir (Başar, 1998). Bu ise ancak eğitimciler arasında işbirliğini ve demokratik çalışmayı oluşturma, öğrenci başarısını artırma, öğretmeni geliştirme ve eğitimsel

*Sorumlu Yazar: Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye, sahinidris@gmail.com

eşitliği sağlayarak gerçekleştirilir (Blase & Blase, 2001; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001).

Okulun amacına ulaşabilmesi, sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi şekilde kullanmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu yönüyle okulun çalışmalarının sürekli izlenmesi, denetlenmesi ve kaynak kullanma durumunun belirlenmesi bir zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. Buna bağlı olarak da okulun çıktılarının ve etkililiğinin yakından izlenmesi ve gelişimi sürekli kılacak önlemlerin alınması gerekir (Aydın, 2005). Müfettişin yaptığı rehberlik ve denetim etkinlikleri, okul üyelerinin gelişimini amaçlar. Dolayısıyla yeniliğe açıklık, yeni görüşleri incelemeye isteklilik, kabul etmeye hazır oluş gibi özellikler, bu etkinlikler sırasında geliştirilmesi gereken özelliklerdendir. Müfettiş, yeniliklere ilişkin olumlu beklenti oluşturarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerden gelen yaratıcı, yenilikçi girişimleri destekleyerek, bu özelliklerin geliştirilmesine katkıda bulunabilir (Aydın, 1993).

Müfettişin temel görevi, eğitim sürecinin iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkıda bulunacak rolleri oynamaktadır. Müfettiş, eğitim sisteminde yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı gibi çeşitli roller oynamaktadır. Bu rolleriyle müfettiş, denetlediği bireyin bulunduğu ortama/çevreye uyum sağlamasına, kendisini tanımasına, kabullenmesine, sorunlarını çözmesine, eksikliklerini gidermesine, moralinin yükselmesine, güdülenmesine, gelişmesine dolayısıyla da başarılı ve mutlu olmasına katkıda bulunur (Taymaz, 2013). Bu bağlamda müfettişin rollerini etkin bir biçimde oynayabilmesi için, yeterlilik, eğitim alanındaki yenilikleri dikkatle izleme, yeniliklere açık olma, insan ilişkileri bakımından gelişmiş olma gibi niteliklerinin yüksek düzeyde olması büyük önem taşır. Ancak diğer mesleklerde olduğu gibi, eğitim müfettişlerinin de mesleğin ilk yıllarında sahip oldukları bilgi, beceri ve donanımları zamanla gelişen yeni durumlara yanıt vermeyecektir. Bu yüzden onların da işbaşında yetişme ve Hizmet İçi Eğitim (HİE) yoluyla günün koşullarına yanıt verecek donanıma gelmeleri gerekir. Ne var ki Ceylan ve Ağaoğlu'nun (2010) yaptıkları çalışmada bakanlık tarafından 2002-2009 yılları arasında eğitim müfettişlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinde müfettişlere yönelik rehberlik etme yeterliliğini kazandıracak herhangi bir konu başlığının yer almadığı belirlenmiştir.

Müfettişlerin, rehberlik rollerini etkili bir şekilde oynamaları, iyileştirme ve yenileşme çalışmalarına etkin olarak katılmaları suretiyle okulun güçlü/zayıf yönlerinin ortaya çıkmasına yardımcı oldukları bilinmektedir (Özdayı & Özcan, 2005). Buna karşın müfettişlerin, iş yüklerinin fazlalığı nedeniyle kendilerinden beklenen görev ve sorumlulukları yerine getirmekte zorlandıkları, denetlemekle yükümlü oldukları kişilere modern denetim yaklaşımlarında önerilen rehberliği yeterince yapamadıkları saptanmıştır (Ağaoğlu, 2001). Müfettişlerin rehberlik rollerini etkin bir biçimde oynamalarına engel oluşturabilecek pek çok neden sayılabilir. Bunlar; müfettişlerin yeterli donanıma sahip olmamalarından, iş yüklerinin fazla olmasına; öğretmenlerin çeşitli gerekçelerle yardım almaya istekli olmamalarına ya da müfettiş ve öğretmenlerin birbirleri hakkında sahip oldukları ön yargılara kadar uzanan geniş bir alana yayılabilir. Bazı insanların yardım alma gereksinimlerini belli etmekten kaçındıkları dikkate

alındığında, müfettişlerin bu görevlerini yerine getirmeleri çok daha zorlaşmaktadır. Bu yüzden de müfettiş, rehberlik sürecinde rehberlikten yararlananın psikolojisini gözetmeli, davranışlarına çok daha fazla özen göstermelidir. Çünkü müfettişin bireyin gizlemeye çalıştığı yardım gereksiniminin kaynağını bulabilmesi, ilgi ve duyarlılık gerektirir (Başar, 1998). Bu durumda müfettişlerin, duyarlılık geliştirebilmeleri ve rehberlik ettikleri bireylerin psikolojisini anlayabilmeleri için, danışmanlık yaklaşım ve modellerine ilişkin bir eğitim sürecinden geçmeleri gerekir (Ceylan & Ağaoğlu, 2010).

Yapılan çalışmalarda, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) denetim sisteminin, çok sayıda ve önemli derecede yapısal sorunu olduğu (Kayıkçı, 2005); rehberlik ve denetim sürecinde yaşanan sorunların, eğitim sisteminin yapı ve işleyişinden, denetimin örgütlenme biçiminden, denetim için ayrılan zamanın yetersizliğinden (Dağlı, 2006); denetimde açıklık ilkesine uyulmamasından ve müfettişlerin rehberlik alanında uzmanlaşmamış olmalarından kaynaklandığı öne sürülmektedir (Bostancı, 2005; Gökçe, 2009). Ayrıca denetimde yerine getirilmesi gerekenle yapılan işlemler arasında büyük boşlukların bulunduğu; rehberlik hizmetlerinin etkin biçimde yapılamadığı, yapılan denetimin de modern denetim anlayışıyla bağdaşmadığı (Atay, 1995; Bilir, 1991; Yavuz, 1995) vurgulanmaktadır. Yine araştırmalarda müfettişlerin yaptıkları denetim ve rehberlik çalışmalarının, amacına uygun ve yeterli düzeyde olmadığı (Doğanay, 2006; Dündar, 2005; İnal, 2008; Renkler, 2005; Sağlam & Demir, 2009); değerlendirme ile sınırlı, biçimsel denetime ağırlık verildiği, denetimin öğretim sürecini geliştirmekten uzak olduğu (Memduhoğlu, 2012) belirtilmektedir. Bununla birlikte müfettişlerin, rehberlikten daha çok değerlendirme yaptıkları, rehberlik hizmetlerinin istenilen düzeyde olmadığı (Akbaba-Altun & Memişoğlu, 2010; Sağır, 2005); algılanan ile beklenen denetim davranışları arasında büyük farklar olduğu, denetim sisteminin sağlıklı yürümediği, müfettişlerin öğretmenlerin beklentilerini karşılamadığı (Kavas, 2005) vurgulanmaktadır. Bunlara karşın ders denetiminde, eğitim müfettişlerinin, öğretmenlere yönelik tutumlarında “sınıf öğretmenlerinin memnun oldukları” şeklinde araştırma bulgusu (Erdem & Eroğlu, 2012) bulunmaktadır.

Denetim ve rehberlik çalışmalarına ilişkin araştırmalarda ulaşılan bu bulgulara karşın öğretmenler, müfettişlerin kendilerine rehberlik yapmalarını, yeni gelişmeleri aktarmalarını, eksiklik ve hatalarını düzeltmede destek olmalarını istedikleri de saptanmıştır (Ünal & Sığircı, 2000, s. 292). Esasen gerek öğretmenin meslek öncesi yetiştirilmesinde mesleki yeterliklerinin tam olmaması, gerekse yaşanan hızlı değişimler, sürekli ve nitelikli bir rehberlik hizmetini zorunlu kılmaktadır. Bu durum müfettişlerin, bir yandan öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve yeterlikte, diğer taraftan da evrensel boyutta eğitime ilişkin yenilik ve gelişmeleri izleyebilme, kavrama ve uygulama özellikleriyle donanmış olmalarını zorunlu kılmaktadır (Sullivan & Glanz, 2000). Bununla birlikte hem yönetim tarafından yapılan denetimde hem de müfettişin denetleme etkinliğinde öğretmenin geliştirilmesi, diğer tüm denetsel etkinliklerden ayrı tutulması ve öncelikli sayılması gerektiği vurgulanmaktadır (Sergiovanni & Starratt, 2002).

Türkiye eğitim sisteminin çeşitli alt sistemlerinde sürekli birtakım değişiklikler yapılmaktadır. Ne var ki, bu değişikliklerin genellikle bütüncül bir yaklaşımla ele alındığını söylemek oldukça güç görünmektedir. Bu şekilde yapılan değişiklikler, sistem bütünlüğüne zarar verdiği gibi, yeni sorunlar da doğurmaktadır. Değişiklik yapılan alt sistemlerden biri de rehberlik ve denetim alt sistemidir. Bu çalışmanın verileri toplandıktan sonra yerleşik rehberlik-denetim uygulaması bırakılarak, yeni bir uygulamaya geçilmiştir. Bu değişiklik, pek çok alanda olduğu gibi yukarıdan aşağıya doğru bir yaklaşımla vücut bulmuştur. Nihayet 26.08.2014 tarih, 3554526 sayılı Bakanlık oluru ile "MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi" yürürlükten kaldırılmıştır. 2015 yılında ise MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, "lise ve dengi okullar rehberlik ve denetim rehberi" yayımlamıştır. Bir yıl sonra tekrar eski uygulamaya dönülürse veya daha farklı bir uygulamaya geçilirse şaşırılmamak gerekir. Bu yüzden her ne kadar rehberlik ve denetime ilişkin uygulama farklılaşmış olsa da bu çalışmanın alanda olup bitenlere ilişkin bilgi birikimine katkıda bulunacağı; yürütülen ve gelecekte yapılacak pratiklerle karşılaştırmalar yapılmasına ve alanın zenginleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu bağlamda bu çalışmanın amacı, il eğitim müfettişlerinin yaptıkları rehberlik ve denetim çalışmalarına ilişkin olarak öğretmen ve müfettişlerin birbirlerinden beklentilerini; öğretmenlerin müfettişlerden yardım taleplerini ve bu taleplerin karşılanma durumunu; öğretmenlerin müfettişlere bakış açıları ve karşılaştıkları sorunları müfettişlerle paylaşma isteğini ve müfettişlerle öğretmenlerin birbirlerine karşı duygularını ortaya koymaktır. Bu amaca dayalı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okullarda yürütülen rehberlik ve denetim çalışmalarında müfettiş ve öğretmenler birbirlerinden ne tür beklenti veya talepte bulunmaktadır?
2. Öğretmenlerin, eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik olarak, müfettişlerden yardım talep etmeleri ve bu talepleri müfettişlerin karşılama durumu nedir?
3. Öğretmenlerin, müfettişleri bir rehber veya danışman olarak görme durumu nedir?
4. Öğretmenlerin, yardıma ihtiyaç duydukları, eğitim-öğretimle ilgili sorunlarını müfettişlerle paylaşma durumu nedir?
5. Müfettişlerin ve öğretmenlerin denetim sürecinde birbirlerine karşı duyguları, tutum ve davranışlarına nasıl yansımaktadır?

Yöntem

Bu çalışmada il eğitim müfettişlerinin gerçekleştirmiş oldukları rehberlik ve denetim çalışmalarının, müfettiş ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bir durumun uygun bir yöntemle, ayrıntılı bir biçimde incelenmesini amaçlayan bu araştırma, bir durum çalışması özelliği taşımaktadır. Araştırma problemlerinin çözümü için kapsamlı, derinlikli veri toplanması hedeflenmiş ve nitel araştırma yöntemlerinden "görüşme" yoluyla toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine incelenmesi amacıyla, çalışmaya gönüllü katılan İzmir ilinde bir teftiş grubundaki 8 müfettiş; bu müfettişlerin rehberlik ve denetim alanlarındaki iki resmi ilköğretim okulunda (Şehit Konuralp Özcan ve Mimar Kemalettin) 18 öğretmen (ilkokul 10, ortaokul 8 kişi) olmak üzere toplam 26 kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın katılımcısı müfettişlerin yedisi erkek, biri kadındır; mesleki kıdemleri öğretmenlik dahil olmak üzere 23 yıl ile 45 yıl; müfettişlik kıdemleri ise 12 yıl ile 28 yıl arasında değişmektedir. Katılımcı öğretmenlerin, 8'i erkek, 10'u kadın; 8'i sınıf, 10'u branş öğretmeni; mesleki kıdemleri 6 yıl ile 34 yıl arasında değişmektedir.

Veri Toplama

Veri toplamak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış beş sorudan oluşan bir görüşme formu geliştirilmiştir. Bu amaçla önce ilgili alan yazın incelenmiş; yedi sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Ardından görüşme formlarının kapsam ve görünüş geçerliliği için bir müfettiş, bir öğretmen ve iki akademisyenin görüş ve önerileri alınmış, bu görüş ve öneriler doğrultusunda soruların ifade edilmiş biçimleri, sorulma sırası ve içeriklerine ilişkin gerekli düzeltmeler yapılarak soru sayısı beşe indirilmiştir.

Görüşme, görüşmeci ile görüşülen kişi arasında paylaşılan bir gizlilik durumu taşır. Bunun için görüşmeye başlamadan önce yanıtlayıcıya “konuşulanların üçüncü kişilerle kesinlikle paylaşılmayacağı ve araştırma amacı dışında kullanılmayacağı” vurgulanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacı ve önemi açıklanarak soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Görüşme, görüşülen kişinin görüşlerini rahatça ifade edilebilmesi için görüşmeci tarafından not edilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen görüşmeler en az 30, en çok 50 dakika sürmüştür. Araştırmacı görüşmeler sırasında katılımcıları yönlendirmekten özenle kaçınmış, göz teması kurarak, başını sallayarak konuşmacıyla aktif iletişim durumunu korumuştur.

Veri Çözümleme

Veri çözümlemede nitel veri çözümleme tekniklerinden betimsel veri analizi kullanılmıştır. Veri çözümleme Miles ve Huberman (1994) ile Yıldırım ve Şimşek'in (2008) vurguladığı gibi araştırma sorularına uygun olarak oluşturulan temalar şeklinde düzenlenerek sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla da sıkça doğrudan alıntılar verilmiştir. Alıntı seçiminde açıklayıcılık, çeşitlilik, farklı görüş ve uç örnekler dikkate alınmıştır. Veriler, önce mantıklı ve anlaşılır bir biçimde düzenlenerek betimlenmiş, sonra bu betimlemeler yorumlanmış ve aralarındaki ilişkiler irdelenerek sonuçlara ulaşılmıştır. Güvenirlik için biri müfettiş, diğeri öğretmen iki katılımcının incelemesine sunularak teyitleri alınmıştır. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak, temelde veri toplama ve çözümleme sürecinde olmakla birlikte tüm araştırma boyunca yapılan işlemlerin açıklığı ve inandırıcılığı olarak ele alınmaktadır. Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik kavramları, pozitivist

paradigmanın hipotez test etmeye dayalı tümdengelimci anlayışının ürünü olarak dogmatik bulunmaktadır. Bu nedenle de geçerlik ve güvenilirlik yerine daha çok inandırıcılık ve aktarılabirlik gibi kavramlar kullanılmaktadır (Strauss & Corbin, 1990; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu bağlamda bu çalışmada inandırıcılığını artırmak ve benzer ortamlara aktarılabir özelliklerini ortaya koyabilmek için veri toplama ve çözümlemenin nasıl yapıldığı, sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı açıklanmaya çalışılmıştır.

Veri çözümleme, nitel çalışma deneyimi olan, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Çözümleme için katılımcılara birer numara verilmiş (Müfettiş M1, M2; Öğretmen Ö1, Ö2 gibi), her bir soru için öğretmen ve müfettiş görüşlerine yönelik iki farklı veri demeti oluşturulmuştur. Çözümleme, Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından ifade edilen dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. Araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuş; verilerin, sorular gözden geçirilerek oluşturulan temalar altında müfettiş ve öğretmen görüşleri şeklinde organize edilerek sunulması kararlaştırılmıştır.
2. Oluşturulan çerçeveye göre veriler okunup seçilerek anlamlı, anlaşılır bir biçimde müfettiş ve öğretmen görüşleri şeklinde örgütlenmiştir. Bu aşamada doğrudan alıntı olarak verilecek ifadeler de seçilmiştir.
3. Müfettiş ve öğretmen görüşleri şeklinde örgütlenen veriler tanımlanmış, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu aşamada gereksiz tekrarlardan kaçınılmaya özen gösterilmiştir.
4. Son kertede tanımlanan bulgular açıklanmış, müfettiş ve öğretmen görüşleri birbirleriyle ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilip yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın problemlerine ilişkin bulgular, öğretmen ve müfettişlerin birbirlerinden beklenti ve talepleri; öğretmenlerin müfettişlerden yardım talebi ve müfettişlerin bu talepleri karşılama durumu; öğretmenlerin, müfettişleri bir rehber olarak görme durumu; öğretmenlerin müfettişlere bakış açıları ve karşılaştıkları sorunları müfettişlerle paylaşma istekleri; müfettişlerle öğretmenlerin birbirlerine karşı duyguları, şeklinde örgütlenmekte ve yorumlanmaktadır.

Öğretmen ve Müfettişlerin Karşılıklı Beklenti ve Talepleri

Müfettişlerin beklenti ve talepleri. Müfettişler, son yıllarda denetimin etkisinin “azalma eğilimi” gösterdiğini, buna bağlı olarak öğretmenlerin müfettişlerden beklenti ve isteklerinin de “azaldığını” düşünmektedirler. Öğretmenlerden hiçbir *beklenti* ve *talep* gelmediğini belirten müfettişlerden biri (M2) bu durumun oluşmasında “*öğretmen katılımı olmadan hazırlanan öğretim içeriği, planı, materyali ve denetimin sonuçlarının bir işe yaramamasının etkili olduğunu*” vurgulamaktadır. Başka bir müfettiş de (M7), öğretmenlerin “*bize eksikliklerimizi hiç söylemeyin, üzerinde çözüm yollarını hiç*

konuşmayın, gelin gülelim, oynayalım sonra da gidin” şeklinde bir yaklaşım içinde olduklarını ifade etmektedir. Böyle bir durumun pratikte yaygınlaşması halinde, rehberlik ve denetim sistemi işlevini yeterince yerine getirmesinde söz edilemez.

Müfettişler, kendilerinden yardım isteyen öğretmenlerin, genellikle mesleki eksikliklerini giderecek ya da mesleki gelişimlerine katkısı olacak bilgiler yerine daha çok “görevde yükselme” ve diğer “özlük hakları” ile ilgili mevzuat konusunda talepte bulduklarını dile getirmektedir. Fakat bu öğretmenler de soru sorarak eksik yönlerinin ortaya çıkacağını, bunun da denetim sonucunu olumsuz etkileyeceğini düşünerek, fazla soru sormamaktadır. Müfettişlere göre, öğretmenlerin müfettişlerden yerine getirilmesini istedikleri diğer beklenti ve talepler şunlardır: öğretim programlarında gördükleri uygunsuzlukların ve bakanlık tarafından verilen ders kitaplarındaki yetersizliklerin giderilmesi için katkıda bulunulması. Değerlendirmenin somut koşullara göre yapılması. Örnek ders işlenmesi ve sorunları çözecek reçete verilmesi. Uyguladıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin onaylanması; gereksiz gördükleri ancak tutmak zorunda kaldıkları defter ve dosyaların dikkate alınmaması; çalışmalarının takdir edilmesi, eleştirilmemesi, eksikliklerinin ılımlı bir biçimde söylenmesi, şeklinde sıralanmaktadır.

Öğretmenlerin beklenti ve talepleri. Öğretmenler, rehberlik ya da denetim yapan müfettişlerin beklenti ve isteklerinin “müfettişten müfettişe değiştiğini”, “tutarlılık göstermediğini” düşünmektedir. Müfettişler, genel olarak öğretmenlerin hazırlamış oldukları “dosya, yıllık plan, yapılan etkinlik ve çalışmaların belgeleri” gibi evrakları talep etmektedir. Müfettişlerin denetim sırasında öğretmenlerden istediklerini, öğretmenlerden biri (Ö8), *“tamamen bürokratik taleplerde bulunuyorlar. Toplantı tutanakları, sınav soruları, yıllık ve ünite planları vb. içerik olarak, pedagojik olarak hiçbir şey talep etmiyorlar”* şeklinde ifade etmektedir. Bazı müfettişler ise bu tür “evraklara önem vermemekte”, “evrakları incelememekte”, ölçüt olarak “öğrencilerin bilgi seviyesini” almaktadır. Öğretmenlerden biri (Ö15), bu durum için *“şimdiye kadar gördüğüm denetimlerde her müfettiş farklı istek ya da beklentilerde bulundu. Aynı dersten gördüğüm denetimlerde farklılıklar yaşandı”* ifadesini kullanmıştır. Hem müfettişlerin hem de öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde, beklenti ve taleplerinin ortaklaşmadığı görülmektedir. Bu durumda rehberlik ve denetim çalışmalarında arzu edilen sonuca ulaşmak da güç olacaktır.

Öğretmenlerin, Müfettişlerden Yardım Talebi ve Bu Taleplerin Karşılama Durumu

Müfettişlerin algısına göre. Müfettişler, öğretmenlerin eğitim öğretimle ilgili yaşadıkları herhangi bir sorunun çözümüne yönelik olarak genellikle kendilerinden “yardım talebinde bulunmadıklarını” belirtmektedir. Geçmiş yıllarda öğretmenlerden bu tür konularda belli oranda talepler olsa da son yıllarda özellikle internetin yaygınlaşmasıyla çok az bilgi talebinde bulunulmaktadır. İstenen yardımlar da daha çok “özlük hakları” ve “yönetimsel sorunların çözümüne yönelik” olmaktadır. Yardım talebi

özellikle “yazılı mevzuatın fiili durumla çeliştiği durumlarda”; “program değişikliklerinde”; “disiplin suçlarıyla ilgili sorunlar yaşandığında”; “öğretim yöntem ve teknikleri yönünden zorlandıklarında” gelmektedir. Müfettişler, uygun koşul ve zaman yaratabildikleri sürece bu “talepleri karşılamaya çalıştıklarını” belirtmektedir. Öğretmenlerin taleplerini, müfettişlerden biri (M5) şöyle ifade etmiştir: “*mevzuat ve uygulamalarla ilgili karşılaştıkları sorunları soruyorlar. Özlük hakları ile ilgili sorular ilk sıralarda. Program değişikliği olduğunda eğitim öğretimle ilgili sorular da soruyorlar.*” Başka bir müfettiş (M6) ise öğretmenlerin “programlar” ve “soruşturma” konusunda yardım isteğinde bulduklarını, bu talepleri karşıladığını vurgulamaktadır. Bu müfettiş, durumu şöyle ifade etmiştir: “*Öğretmenler, programlardaki değişiklikler ve yeni oluşumlarla ilgili talepte bulunuyorlar. Kaynak ve belgelere ilişkin açıklamalar yaparak yönetmelik ve yönergelerin adını ve numarasını belirtiyorum. Hakkında açılan soruşturmalara ilgili yardım talep ediliyor. Gerekli yardımı bilgilendirme boyutunda yapıyorum.*”

Öğretmenlerin algısına göre. Öğretmenler de müfettişlerin ifadelerine benzer biçimde, eğitim öğretimle ilgili yaşadıkları sorunları müfettişlere aktararak, herhangi bir “yardım talebinde bulunmadıklarını” ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretmenler, rehberlik/denetim çalışmaları sırasında yardım talebinde buldukları konularda müfettişlerden “doyurucu yanıt alamadıklarını” da vurgulamaktadır. Öğretmenlerden biri (Ö13) bu durumu “*...soruların yanıt bulması mümkün değil, ciddiye bile alınmaz*” şeklinde ifade etmiştir. Bazı öğretmenler nadiren de olsa taleplerini karşılamaya yönelik “doyurucu” ve “kendilerine katkı sağlayıcı” yardımı, müfettişlerden aldıklarını düşünmektedir. Müfettişlerden genellikle yardım talep etmediğini vurgulayan öğretmenlerden biri (Ö2) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “*Sadece ikinci teftişimde ‘iyi bir özet nasıl çıkarılır, diye sormuştum. Müfettiş de bana uygulamalı olarak hemen göstermişti. Bu uygulamada çok şey kazandım. Halen bu yöntemi kullanırım.*”

Müfettiş ve öğretmenlerin ifadelerinde, öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunların çözümü için, müfettişlerden yardım talebinde bulunmadıkları anlaşılmaktadır. Bu durumun temel nedeninin karşılıklı güven ve yeterlilik algısı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin, Müfettişleri Bir Rehber Olarak Görme Durumu

Müfettişlerin algısına göre. Müfettişler, öğretmenlerin müfettişler hakkındaki algı ve yaklaşımlarını “genellikle olumsuz” bulmakta; zamana ve koşullara göre öğretmenlerin bazen müfettişleri gerçek anlamda bir “rehber” olarak gördüklerine inanmaktadır. Müfettişler, öğretmenlerin kendilerini gerçek anlamda bir rehber olarak görmelerine, “yaptırım güçlerinin olmadığını düşünmelerinin”; rehberlik/denetim çalışmaları sırasında “öğretmenlere söylediklerinin fiili durumla birebir örtüşmemesinin”; okul, öğretmen ve öğrenciler üzerinde “sınav baskısı” gibi nedenlerin engel oluşturduğunu düşünmektedir. Buna karşın müfettişler, “mesleki sorumluluğunun bilincinde”, “özgüvenli”, “iyi yetişmiş” öğretmenlerin, kendilerini gerçek bir “rehber”

olarak gördüklerini vurgulamaktadır. Müfettişlerden biri (M6) bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Bazı öğretmenler kendilerini mükemmel öğretmen olarak görmekte ve hata bulunacak endişesine kapılmaktadır. Buna karşın, görevinin bilincinde iyi öğretmen, müfettişi gerçek bir rehber olarak görmekte; görevini yerine getiremeyen, zayıf, gerçekten rehberliğe ihtiyacı olan [öğretmen] ise rehberlikten kaçmakta, hatta kendisini rehberliğe kapatmaktadır.

Müfettişlere göre esasen öğretmenler, hem müfettişlerin kendilerine gerçek anlamda rehberlik yaptıklarına “inanmamakta” hem de kendilerini mesleki olarak geliştirme “gereğini ve ihtiyacını” hissetmemektedir. Bazı öğretmenler kendilerini “mükemmel” öğretmen olarak görürken, bazıları da hataları bulunacağı endişesiyle kendisini “rehberliğe kapatmaktadır”. Bu durumu müfettişlerden biri (M2) aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

Öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun, işini seven ve çalışan, kendini geliştirmek isteyen öğretmen, müfettişe yakın olmak, onunla paylaşımda bulunmak, ihtiyaç duyduğu konularda yardım almak istiyor. Müfettişin gelişinden memnun oluyor. Öğretmenliği sevmemiş, zoraki yapan, gereklerini yerine getirmeyen, müfettişle ortak bir eğitim-öğretim-yönetim dili, anlayışı, uygulaması oluşturamayanlar müfettişin gelişinden, denetim ve rehberliğinden rahatsız oluyorlar.

Öğretmenlerin algısına göre. Genel olarak öğretmenler, müfettişleri bir “rehber olarak görmemekte”; müfettişlerden kendilerine rehberlik etme, eksiklerini giderme, yanlışlarını düzeltme konusunda “yeterince yararlanamadıklarını” belirtmektedir. Bir öğretmen (Ö9) bu durumu “...mevcut durumu değerlendirmeye yönelik tespitleri dışında okul gelişimine katkı sağlayacak çalışmalarda bulunmuyorlar” şeklinde ifade etmiştir. Genel olarak öğretmenler, bazı müfettişlerin “iyi niyetli”, “kendini iyi yetiştirmiş” olduklarını ve öğretmene rehberlik ettiklerini, buna karşın bazı müfettişlerin “ortamı çok gerdiklerini”, “önyargılı davrandıklarını” vurgulamakta, müfettişlerin okulda buldukları zamanı “sıkıcı” ve “gereksiz” bir durum olarak görmektedir. Ayrıca öğretmenler, bazı müfettişlerin sadece “eleştirici” ve “eksik arayıcı” olduğunu, “kendilerini yenilemediklerini”, denetimlerin de “objektif olmadığını” düşünmektedir. Bu durum için bir öğretmen (Ö17): “müfettişleri gerçek bir danışman olarak görmüyorum, eksik arayan, psikolojiyi bozan kişiler olarak görüyorum. Nadiren farklı kişiler çıkıyor”; bir başkası da (Ö13), “gerçek bir rehber değil, tehdit unsuru şeklinde görev yapıyorlar. Dikkatli ol mesajı veriyorlar” şeklinde ifade etmiştir.

Bu bulgular, müfettişleri bir rehber olarak görme durumuna ilişkin olarak, müfettişlerin algısı ile öğretmenlerin algısı arasında paralellik olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin, müfettişleri gerçek anlamda bir rehber olarak görmemeleri, denetimde beklenen işlevlerin yerine getirilmesine engel oluşturacaktır.

Öğretmenlerin, Eğitim-Öğretimle İlgili Yaşadıkları Sorunları Müfettişle Paylaşma İsteği

Müfettişlerin algısı. Müfettişler, öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri gibi konularda yaşadıkları sorunları kendileriyle paylaşmaya “yeterince istekli olmadıklarını” düşünmektedir. Bu durumun temel nedeni olarak, öğretmenlerin müfettişler hakkında “ön yargılı olmaları” ya da “bilgisizmiş gibi görünmekten çekinmeleri” görülmektedir. Bu yüzden öğretmen yardıma ihtiyaç duyduğunda, önce yakın çevresindeki arkadaşlarından yardım talebinde bulunmaktadır. Bir müfettiş (M5) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “*özgüvenli öğretmen müfettişlerle [sorununu] paylaşıyor, ihtiyaç duyduğu konularda yardım istiyor. Bazı öğretmenler ise kendilerini kapatıyor, ön yargılı oluyorlar, ön yargı müfettişte de oluyor.*” Müfettişler, esasen öğretmenlerin “yardım almaya ihtiyaç duymadıklarını” ya da “yardıma ihtiyaçları olduğunu fark edemediklerini” düşünmektedir. Bu yüzden öğretmenler eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunları “paylaşmaya istekli olmamakta”, “kendi bilgi birikimleri” ile hareket etmeyi uygun bulmaktadır. Çok az sayıda öğretmen, eğitim-öğretimle ilgili, yaşadığı sorunların çözümünde destek sağlamak için, “müfettişlerle paylaşımında” bulunmaktadır. Bu durumu bir müfettiş (M1) “*Öğretmen, müfettişe etkililiği ve yeterliliği hakkında güven duyuyorsa sorununu dile getiriyor, tanımadığı müfettişlerle kendi öğretimiyle ilgili yaşadığı bir sorunu aleyhine kullanılacağını düşünerek paylaşma gereği duymuyor. Müfettişin söylediklerini uygulama yetkisine [gücüne] sahip olmadığını düşündüğü için sorunlarını paylaşmayı gerekli görmüyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin algısı. Öğretmenler de müfettişlerin belirttiği gibi, genel olarak müfettişlerden eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik, herhangi bir yardım almaya “istekli olmadıklarını” ifade etmektedir. Öğretmenler, bu durumun temel nedeni olarak; öğretmen ve müfettiş arasında “iyi bir iletişim ağı bulunmamasını”, “müfettişlerle rahat konuşamamayı”, “müfettişler arasında ortak bir tutumun olmamasını”, “müfettişlerin yeterli olduklarını düşünmemelerini” ya da müfettişin, öğretmenin o konuda bilgisiz olacağını düşünerek “kendilerini daha çok zorlayacağını” göstermektedir. Yani müfettişler, öğretmenlerin güçlü yanlarını ortaya çıkarmada yeterince başarılı olamamaktadır. Öğretmenlerden biri (Ö4) bu durumu “*sorularına verdikleri yanıtları yeterli bulmuyorum. Ayrıca mesleğe yeni başladığım yıllarda, tecrübesiz olduğum konularda, sorular sorduğumda bunun benim bir hatam gibi algılanması beni rahatsız ettiğinden dolayı yardım almak istemiyorum*” şeklinde açıklamaktadır. Başka bir öğretmen (Ö8) de bu durumu “*Önceleri sorunlarımı, sormak istediklerimi not alıyor, liste halinde hazırlıyordum, müfettişe sormak için. Ama hiç birisi bana bu fırsatı vermedi. Bizimle hiçbir şey paylaşmadılar, bir istisna dışında. Bu yüzden onlara artık hiçbir şey sorma gereği ve isteği duymuyorum.*” biçimde ifade etmiştir:

Rehberlik ve denetim sırasında öğretmen ile müfettiş arasında “güven” ve “iletişim” eksikliği dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin yardıma ihtiyaç duydukları

konuları, eğitim-öğretimle ilgili sorunları, müfettişlerle paylaşmaya istekli olmadıkları konusunda, öğretmen ve müfettişlerin görüşlerinin ortaklaştığı görülmektedir.

Müfettiş ve Öğretmenlerin Duygularının Tutum ve Davranışlarına Yansımaları

Müfettişlerin algısı. Müfettişler, “görevini iyi yapan”, “öz güvenli” öğretmenlerin rehberlik/denetim sürecinde kendilerine karşı tutumlarının “daha olumlu” olduğunu düşünmektedir. Müfettişlere göre, öğretmen, “müfettişin başarı ve başarısızlığı paylaşacağına inandığı oranda” olumlu davranış geliştirmektedir. Buna karşın öğretmen, müfettişin “yeterliliğine” ve “samimiyetine” inanmıyorsa, rehberlik ya da denetim çalışmasının bir an önce bitmesini isteyen tutum ve davranış sergilemektedir. Bu durumu bir müfettiş (M2) şöyle ifade etmiştir:

Denetim sürecinde; sosyal iletişim becerilerinize, mesleki bilgi ve becerilerinizi karşı tarafa anlaşılır şekilde sunmanıza öğretmeni de dinlemeye, anlamaya ve empati kurmaya çalıştığınızda, davranışlarınızda tutarlı ve dürüst olduğunuzda çok olumlu bir ilişki-iletişim ve davranışlar ortaya çıkmaktadır. Bütün bu olumlu adımların atılması müfettiş tarafından sağlandıkça, denetim sürecinde öğretmenin tutum ve davranışları da olumlu oluyor.

Müfettişler, genellikle öğretmenlerin denetim sürecinde davranışlarını ve duygularını “gayet olumlu” bulmakla birlikte, denetime karşı “olumsuz ön yargılar” taşıdıklarını düşünmektedir. Müfettişler öneride bulduklarında, öğretmenlerin bunu “bir eksikliğin açıklanması” gibi algıladıklarını, buna karşın olumlu yönlerinden söz ettiklerinde öğretmenlerin “mutlu olduklarını” vurgulamaktadır. Müfettişlerden biri (M5) bu durumu “öğretmen sunulan önerileri kendi eksikliği olarak algılıyor ve savunmaya geçiyor. Eğer öğretmenin hoşuna gidecek şeyler söylüyorsak çok mutlu oluyor. Vücut dili duygularını yansıtıyor” şeklinde ifade etmiştir. Müfettişler, öğretmenlerin yaptıkları ya da yapmadıkları davranışlarla, müfettişlerin “okulda uzun süre kalmalarını” istemediklerini, biran önce okuldan uzaklaşmalarını ister davranışlar sergilediklerini belirtmektedir. Müfettişlerden biri (M3) bu durumu şöyle tanımlamaktadır:

“[Öğretmenler] genellikle müfettişler bir şeyler söyler, bir şeyler anlatır, gelirler ve giderler, şeklinde bir anlayış halindedir. Müfettişle geçen teftiş saatleri içinde müfettişe karşı saygılı ve güler yüzlü bir şekilde durumu idare edersek, iyi veya çok iyi şeklinde bir değerlendirme [notu] alırız anlayışı hâkim.”

Öğretmenlerin algısı. Öğretmenler, rehberlik/denetim sürecinde, müfettişlerin genellikle “olumlu” davranış sergilediklerini, bununla birlikte tutum ve davranışlarının “kişilik özelliklerine” ve “insana bakış açısına” göre değiştiğini düşünmektedir. Öğretmenlerden biri (Ö10) bu durumu “kişiliklerine göre değişiyor. Kimileri çok despotça davranırken, kimisi de olumlu davranıyor” bir başkası da (Ö14) “insanlara bakışları nasılsa onu yansıtıyorlar. Bazen objektif bazen de sübjektif, gelen kişiye göre

değişiyor” şeklinde ifade etmektedir. Yine öğretmenler “bazı müfettişlerin olumlu, sıcak ve samimi” davrandığını, bazılarının ise “sert görünümlü” oldukları ve “resmi” davrandıkları için samimi bir ortam oluşmadığını belirtmektedir. Öğretmenlerden biri (Ö8) bu durumu “kendilerini ‘her şeyi bilen’ öğretmen üstü, bir varlık konumunda gördükleri için haklarında çok fazla bilgi sahibi olamıyoruz. Çünkü bizimle resmi birkaç söz dışında hiç diyaloga girmiyorlar” şeklinde ifade etmektedir.

Müfettişlere göre öğretmenin, müfettişe karşı tutumu, müfettişin verdiği güven ve samimiyetine göre değişmektedir. Öğretmenler ise, kimi müfettişlerin demokratik ve objektif olmayan davranış ya da tutum sergilemektedir. Bu da öğretmenlerin, denetim sırasında müfettişlerin gösterdikleri davranışları, müfettiş rolleri açısından yeterli bulmadıklarını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, katılımcıların algı ya da araştırma sorularına verdikleri yanıtların yorumlanmasıyla sınırlıdır. Sonuçlar, her ne kadar olgusal boyutta, “rehberlik” ve “denetim” kavramları çerçevesinde ve önceki araştırmalarda elde edilen sonuçlarla karşılaştırılarak tartışılabilir ama amaç, genelleme yapmak değildir. Bu bağlamda rehberlik ve denetim çalışmalarının istenilen amaçlara ulaşmasında, müfettişlerin yeterliliğinin belirleyici rol oynadığı, tartışmasız kabul gören bir durumdur. Ne var ki, öğretmenin mesleki bilgi ve beceri bakımından kendisini yenilemesi, geliştirmesi öncelikle kendi çabasına bağlıdır. Bununla birlikte başka mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerin de eksikliğini duydukları alanlarda bilgi ve becerilerle donatılarak geliştirilmelerinde, eğitim müfettişlerinin desteğine ve rehberliğine gereksinim duyarlar.

Rehberlik, kendilerine yol gösterilen kişilere, sahip oldukları yeteneklerini destekleme yoluyla, yardım etmeyi tanımlayan; denetim ise, denetlenenin dışında bir güç, genellikle de denetlenende direnç uyandıran bir kavramdır. Yönlendirme anlamına gelen rehberlik, kişinin aktif eğilimlerinin dağılmasını önleyen, sürekliliği olan çalışmalardır. Yol gösterici bir eylem olarak başlayan rehberlik, bazen bir yol gösterici bazen de bir kurallar demetine dönüşür. Kısaca rehberlik, hem eş zamanlı hem de birbirini izleyen (ardıl) özellik gösterir. Herhangi bir zamanda yönlendirme eğilimlerinden bazılarının, gereksinime göre seçilmesi gerekir. Ardıl olma bakımından her eylem kendisinden önce ve sonra gelen eylemlerle dengelenir. Böylece yönlendirmenin yalnızca dışarıdan yapılması olanaksızlaşır. Denetlenenin görüşlerini dikkate almadan, onların uğraşlarını yönlendirme görevini üstlenenler, gelecekte birbirini izleyen gelişmelerin önemini gözden kaçırma tehlikesiyle karşı karşıya kalırlar. Başkalarının kurallarına ve geleneklerine dayalı olan denetim, dar görüşlü bir denetim anlayışıdır (Dewey, 1996, ss. 28-30).

Denetimden beklenen; bir işte yapılması gerekenler ile yapılamayanları ortaya koyma, yanlışları düzeltme, eksikleri giderme ve mevcut durumu geliştirme işlevini görmesidir. Müfettişin öğretmen için etkili bir öğretimsel lider olması ve etkili bir rehberlik yapabilmesi için, denetimi öğretmenin geliştirilmesine katkıda bulunan bir araç olarak kullanması, öğretmene eleştiriden daha çok öneride bulunması, öğretmen

talep ettiğinde ya da gerek duyulduğunda da örnek öğretim uygulamaları yapması gerekir. Ne var ki, iyi yetişmemiş ya da yeterliliği öğretmenin gözünde tartışmalı olan müfettişlerle bu tür çalışmaların yapılması, düzeltme ve geliştirme çabasında arzu edilen sonuca ulaşılması oldukça güçtür. Diğer taraftan da müfettişin bunları yapabilmesi için öğretmenin gelişmeye açık olması, müfettişi alanında uzman kişi ve bir rehber olarak görmesi, müfettişin yardımını talep ya da kabul etmesi gerekir. Araştırma sonuçları bu genel çerçevede içinde tartışılmaktadır.

Müfettişlere göre, son yıllarda denetimin etkisi azalmakta, öğretmenlerin müfettişlerden beklenti ve istekleri de buna paralel bir seyir izlemektedir. Öğretmenler, mesleki eksikliklerini gidermek ya da mesleki gelişimlerine katkı yapacak isteklerden daha çok “özlük hakları”na ilişkin mevzuat konusunda talepte bulunmaktadır. Bu durum, Akbaba-Altun ve Memişoğlu’nun (2010) araştırmasında olduğu gibi, “denetim sisteminin işlevsizleştiği” anlamına gelmektedir. Öğretmenler göre de rehberlik ve denetim çalışmalarında, müfettişlerin beklenti ve istekleri müfettişten müfettişe değişmekte, tutarlılık göstermemektedir. Öğretmenler, müfettişten ders kitaplarındaki yetersizliklerin giderilmesi; değerlendirmenin içinde bulunulan koşullara göre yapılması; sorunların çözümüne yönelik reçete verilmesi ve örnek ders işlenmesini beklemektedir. Ayrıca öğretmenler, uyguladıkları öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin müfettişler tarafından onaylanmasını; gereksiz gördükleri fakat tutmak zorunda kaldıkları defter ve dosyaların dikkate alınmamasını; çalışmalarının takdir edilmesini, eksikliklerinin ılımlı bir biçimde söylenmesini ve eleştirilmemelerini istemektedir. Sonuç itibarıyla, rehberlik ve denetim çalışmalarına ilişkin olarak, müfettiş ve öğretmenlerin beklenti ve taleplerin ortaklaşmadığı anlaşılmaktadır. Bu durum, birçok araştırma sonucuyla tutarlı görünmektedir. Örneğin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik yaptıkları çalışmada Köroğlu ve Oğuz (2011), müfettişlerin yaptıkları rehberliği, öğretmenler *yetersiz*, eğitim müfettişlerinin ise *üst düzeyde yeterli* gördüklerini saptamıştır. Öte yandan beklenti ve taleplerin ortaklaşmaması, öğretmen ve müfettişlerin uygulamalar hakkında daha fazla bilgi edinmelerine, edindiklerini çevre ve örgüt için en iyi şekilde kullanmalarına yardım etme, şeklinde tanımlanan denetimle (Sergiovanni & Starrat, 2002) örtüştüğü de söylenemez. Bu durum, Blase ve Blase’in de (2002) belirttiği gibi, sonuçları üretmede okullarda tüm insan etkileşiminin hedeflere ulaşmak için, bilinçli ve stratejik olarak güdülenmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

Hem öğretmenlere hem de müfettişlere göre öğretmenler, eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları herhangi bir sorunun çözümü için, genellikle, müfettişlerden yardım talebinde bulunmamaktadır. Bu durumun temel nedeni olarak öğretmenlerin, müfettişler hakkında “ön yargılı olmaları” ya da “bilgisizmiş gibi görünmekten çekinmesi” görülmektedir. İstenen yardımlar ise daha çok “özlük hakları” ve “yönetimsel sorunların çözümüne yönelik” olmaktadır. Öğretmenlerin yardım talepleri özellikle “program değişiklikleri”; “disiplin suçlarıyla ilgili sorunlar yaşanması”; “öğretim yöntem ve teknikleri yönünden zorlandıkları” durumlarda gelmektedir. Müfettişler, zaman ve koşullar uygun olduğu sürece bu “talepleri karşılamaya çalıştıklarını” belirtmektedir. Öğretmenler ise, rehberlik ve denetim çalışmaları sırasında müfettişlerden talep ettikleri

yardımı yeterince alamadıklarını vurgulamaktadır. Bu bulgu pek çok araştırmada elde edilen bulgu ile paralellik göstermektedir. Örneğin bu bulgu, Akçadağ'ın (2003), müfettişlerin işbaşında yetiştirme boyutunda düşük düzeyde kaldıkları, şeklindeki araştırma sonucuyla tutarlı görünmektedir. Yine, öğretmenlerin, müfettişlerin iletişim becerilerinin düzeyine ilişkin beklentileri çok yüksek olmasına karşın, müfettişlerin iletişim becerilerini orta düzeyde algıladıkları, bununla birlikte müfettişlerin kendileriyle iletişim kurmak için çok istekli olmadıkları ve hiyerarşik yapıyı koruyarak iletişim kurdukları (Gökçe & Atanur Baskan, 2012) şeklindeki saptama ile benzerlik göstermektedir.

Müfettişler, kendileri hakkında öğretmenlerin algı ve yaklaşımlarını genel olarak “olumsuz” bulmakta; zamana ve koşullara göre bazen öğretmenlerin müfettişleri “gerçek bir rehber” olarak gördüklerini düşünmektedir. Bu duruma, rehberlik/denetim çalışmaları sırasında, müfettişlerin “söyledikleriyle gerçek durumun örtüşmemesi”; öğretmenlerin, “müfettişlerin yaptırım güçlerinin olmadığını düşünmeleri” gibi nedenler yol açmaktadır. Genel olarak öğretmenler, müfettişlerin gerçek anlamda rehberlik yaptıklarına inanmamakla birlikte, mesleki “sorumluluğunun bilincinde”, “özgüvenli”, “iyi yetişmiş” öğretmenler, müfettişleri “gerçek bir rehber” olarak görmektedir. Esasen öğretmenler, mesleki yönden “kendilerini geliştirme” gereksinimi duymamaktadır. Öğretmenler de genel olarak müfettişleri bir rehber olarak görmemekte; müfettişlerden kendilerine rehberlik etme, eksiklerini giderme, yanlışlarını düzeltme konusunda yeterince yararlanamadıklarını düşünmektedir. Bazı müfettişlerin “iyi niyetli”, “kendini iyi yetiştirmiş” olduğunu, öğretmene rehberlik ettiğini; bazı müfettişlerin ise ortamı çok “gerdiğini” ve “önyargılı” davrandığını vurgulamakta; müfettişin okulda bulunduğu zamanı “sıkıcı”, “gereksiz” bir durum olarak görmektedir. Ayrıca bazı müfettişlerin sadece “eleştirici” ve “eksik arayıcı” olduğunu, “kendilerini yenilemediklerini”, denetimin de “nesnel olmadığını” düşünmektedir.

Bu durumda, öğretmenlerin, müfettişleri bir rehber olarak görme durumuna ilişkin olarak, müfettişlerin düşünce ya da algısı ile öğretmenlerin düşünce ya da algısı arasında benzerlik olduğu söylenebilir. Yine bu sonuç, öğretmenlerin, müfettişlerin kendilerine yeterli rehberlik ve mesleki yardım yapmadıkları ya da müfettişlerin öğretmenlere yönelik rehberlik rollerini yeterli ya da beklenen düzeyde yerine getir(e)medikleri (Karabulut, 2006; Korkmaz & Özdoğan, 2005; Köybaşı & Dönmez, 2013; Memişoğlu & Sağır, 2008; Sabancı & Şahin, 2007; Sabancı, Şahin, & Sönmez, 2006); öğretmenlerin ise rehberlik almada gönüllü olmadıkları (Kılıç, Aslanargun, & Arseven, 2013) şeklindeki araştırma bulgularıyla tutarlı görünmektedir. Oysa rehberliğin etkili ve verimli hale dönüşmesinde, öğretmenin rehberlik gereksinimi olduğunun farkında olması ve rehberliğe olumlu bakması hayati önem taşımaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin, müfettişleri “gerçek anlamda bir rehber” olarak görmemeleri, denetimde beklenen işlevlerin yerine getirilmesine, başka bir ifadeyle okulun ya da eğitimin dışarıdan kontrol edilerek geliştirilmesine engel oluşturacaktır. Bu durum, kaliteye okulların yalnızca dışarıda izlenmesi ve değerlendirilmesiyle ulaşılamayacağını; dışarıdan izlemenin yanında aynı zamanda okulda “öz

değerlendirme” yoluyla, öz-değerlendirme kültürünü yerleştirmenin ön plana çıkartılması gerektiğini (Skolinspektionen, 2009) de göstermektedir.

Müfettişler, öğretmenlerin özellikle sınıf yönetimi ve öğretim yöntemleri gibi konularda yaşadıkları sorunları kendileriyle paylaşmaya “istekli olmadıklarını” düşünmektedir. Bu durumun temel nedeni olarak öğretmenin, müfettiş hakkında “önyargılı olması” ya da “bilgisizmiş gibi görünmekten çekinmesi” görülmektedir. Müfettişlere göre, esasen öğretmen “yardım almaya gereksinimi olmadığını” ya da “yardıma gereksinimi olduğunun farkında olmadığını” düşünmektedir. Bu yüzden öğretmen, eğitim-öğretimle ilgili yaşadığı sorunu paylaşmaya “isteksiz” olmakta, kendi “bilgi birikimi” ile hareket etmeyi uygun bulmaktadır. Çok az sayıda öğretmen, eğitim-öğretimle ilgili, yaşadığı sorunların çözümünde destek sağlamak için, “müfettişlerle paylaşımında” bulunmaktadır. Öğretmenler de genellikle müfettişlerden, eğitim-öğretimle ilgili yaşadıkları sorunların çözümüne yönelik, herhangi bir yardım almaya istekli olmadıklarını belirtmektedir. Öğretmenler, bu durumun nedeni olarak, müfettişle aralarında iyi bir iletişim ağı bulunmamasını; müfettişle rahat konuşamamayı; müfettişler arasında ortak bir tutumun olmamasını; müfettişin, öğretmenin o konuda bilgisiz olduğunu ya da yeterli olmadığını düşünerek kendilerini daha çok zorlayacağını göstermektedir. Bu nedenler öğretmenlerin, müfettişlerin, kendilerinin güçlü yanlarını ortaya çıkarmada başarılı olamadıkları şeklindeki yargıyı (Memişoğlu, 2004) destekler niteliktedir.

Öğretmenin, eğitim-öğretimle ilgili olarak yaşadığı sorunların çözümü için, duyduğu yardım gereksinimini, müfettişlerle paylaşmaya istekli olmadıkları konusunda öğretmen ve müfettişlerin görüşleri ortaklaşmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin eğitim-öğretime ilişkin sorunlarını müfettişlere açıklamaktan kaçındıkları (Kapusuzoğlu, 2012) şeklindeki saptamayla örtüşmektedir. Öğretmenin yardıma gereksinimi olduğu halde, sorununu müfettişle paylaşmaya istekli olmaması, öğretmen ve müfettişlerin karşılıklı önyargılarından kaynaklanmış olabilir. Bununla birlikte öğretmenlerin teftiş uygulamalarında genel olarak “orta düzeyin üzerinde” stres yaşamaları (Gündüz & Coşkun, 2011); rehberlik anlayışının uygulamada otoriter biçimde uygulanması ve rehberliğin “yapılması gerekeni söylemek” şeklinde anlaşılmasının da öğretmenin yardım alma isteğinin önündeki engellerden biri olduğu vurgulanmaktadır (Kılıç, Aslanargun & Arseven, 2013). Oysa denetim sürecinde müfettişten beklenen, öğretmenin eğitim-öğretime ilişkin yaşadıkları sorunları belirleyerek, bu sorunların çözümü için öğretmenle birlikte çalışmak, böylece öğretmenin gelişmesine katkı sağlamaktır. Bu da müfettişle öğretmenin karşılıklı anlayış ve hoşgörü çerçevesinde birlikte çalışmasıyla olanaklıdır (Tanrıöğen, 1997).

Müfettişler, genellikle öğretmenlerin denetim sürecindeki duygu ve davranışlarını olumlu bulmakla birlikte, denetime karşı “olumsuz ön yargılar” taşıdıklarını; buna karşın, “görevini iyi yapan”, “öz güvenli” öğretmenlerin, müfettişlere karşı tutumlarının “daha olumlu” olduğunu düşünmektedir. Müfettişlere göre öğretmen, “müfettişin başarı ve başarısızlığı paylaşacağına inandığı oranda” olumlu davranış geliştirmekte; müfettişin “yeterliliğine” ve “samimiyetine” inanmıyorsa,

rehberlik/denetim çalışmasının bir an önce bitmesini isteyen tutum ve davranış sergilemektedir. Öğretmenlere göre, rehberlik/denetim sürecinde, müfettişler genellikle “olumlu davranış” sergilemekle birlikte tutum ve davranışları “kişilik özelliklerine” ve “insana bakış açılarına” göre değişmekte; bazı müfettişler “olumlu, sıcak ve samimi” davranırken, bazıları “sert” görünmekte ve “resmi” davrandıkları için samimi bir ortam oluşmamaktadır. Bu sonuç pek çok araştırma bulgusuyla tutarlı görünmektedir. Öğretmenlerin, kimi müfettişlerin demokratik ve nesnel olmayan davranış ya da tutum içinde olduklarını dile getirmeleri, denetim sırasında müfettişlerin gösterdikleri davranışları, müfettiş rolleri açısından yeterli bulmadıkları ve müfettişlerin öğretmenlerin gereksinim duydukları liderlik davranışlarını göstermedikleri şeklindeki araştırma bulgusuyla (Dağlı, 2000) benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun denetim sırasında kızgınlık hissettikleri (Özan Boydak & Özdemir, 2010); müfettişlerin, olumlu davranış örneklerini yeterince göstermedikleri, tutum ve davranışlarının da rolleriyle uyumlu olmadığı şeklindeki bulgularla da örtüşmektedir (Karabulut, 2006). Bu durum, ilköğretim müfettişlerinin insani ilişkiler bakımından yeterli ve güdüleyici olmadıkları, hak ve değer yargılarına saygılı davranmadıkları, bilgilendirmeye istekli olmadıkları, hata ve eksiklikleri yakalamaya yönelik davranışlar gösterdikleri, koşulları dikkate almadıkları, nesnel olmadıkları ve demokratik ortam oluşturmadıkları şeklindeki saptamayı (Töremen & Hozatlı, 2006) destekler niteliktedir. Öte yandan bu bulgu, ders denetiminde eğitim müfettişlerinin, öğretmenlere ilişkin tutumlarında “sınıf öğretmenlerinin memnun oldukları” şeklindeki bulgu ile çelişmektedir (Erdem & Eroğlu, 2012).

Katılımcıların görüşleri bütün olarak yorumlandığında, rehberlik ve denetim sürecine önyargılar taşınmakta, bu da sürecin etkili olmasına engel oluşturmakta, güvensizlik yaratmaktadır. Beklentiler açıkça belirtilmemekte, yaşanan sorunlar paylaşılmamakta, çözüm yolları aranmamaktadır. Müfettişle öğretmen arasında etkili bir etkileşim, iletişim bağı kurulamamakta, kısacası amacın ortaklaştırılmadığı söylenebilir. O halde yapılması gereken şey, Ada ve Akan’ın (2009) da vurguladığı gibi yeni bir denetim modelini geliştirip hayata geçirmektir. İyi yetişmiş müfettişlerden oluşan, sorun çözme temeline dayalı yeni bir denetim modelinin geliştirilmesi, eğitim öğretim etkinliklerinin amacına ulaşmasında ve okulun geliştirilmesinde önemli rol oynayacaktır.

Öneriler

1. Öğretmen ile müfettiş arasındaki önyargıları kırarak biçimde ortak seminer, çalıştay vb. etkinlikler düzenlenebilir.
2. Müfettişlerin alanlarında donanımlı hale gelmeleri için, müfettiş yetiştirme ve istihdam politikası tutarlı olacak biçimde değiştirilmelidir.
3. Araştırmacılara, bu vb. araştırma sonuçlarından hareketle, okulun hem öğretimsel hem de kurumsal gelişimine odaklanmış bir rehberlik ve denetim modeli çalışmaları önerilir.

Kaynakça

- Ada, Ş. & Akan, D. (2009). *Eğitimde yeni bir denetim modeli arayışının gerekliliği*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli, Türkiye.
- Ağaoğlu, E. (2001). İlköğretim müfettişlerinin branslaşması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 282;17-20
- Akbaba Altun, S. & Memişoğlu, S. P. (2010). İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 643-657.
- Atay, K. (1995). *İlköğretim müfettişlerinin yeterlikleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi* (3. baskı). Ankara: Pegem.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi: rolleri, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi* (4. baskı). Ankara: Pegem.
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Blase, J. & Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: a call for Research. *Education Administration Quarterly*, 38(1), 6-44.
- Bostancı, A.B. (2005). Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin değerlendirilmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 324, 32-38.
- Ceylan, M. & Ağaoğlu, E. (2010). Eğitim müfettişlerinin danışmanlık rolü ve danışmanlık modelleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 541-551.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müfettişlerinin ders denetimine ilişkin davranışları. *Eğitim ve Bilim*. 25(118), 43-48.
- Dağlı, A. (2006). İlköğretim denetmenlerinin eğitim ve yaşam ile ilgili karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 1-8
- Dewey, J. (1996). *Demokrasi ve eğitim* (Çev. M. Salih Oturan). İstanbul: Başarı Yayıncılık.
- Doğanay, E. (2006). *Taşra birimlerindeki ilk ve ortaöğretim kurumlarında yürütülen teftiş hizmetlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Dündar, A. A. (2005). *İlköğretim okullarında yapılan teftişin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, A.R. & Eroğlu, M.G. (2012). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ders denetiminde eğitim müfettişlerinin öğretime ilişkin tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 13-26

- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: a developmental approach* (5th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Gökçe, D. & Atanur Baskan, G. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 200-211.
- Gökçe, F. (2009). İlköğretim müfettişlerinin takım rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(57), 35-51
- İnal, A. (2008). *İlköğretim Okullarında yapılan denetimlerde müfettişlerin tutum ve davranışlarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2012). Denetim uygulamalarının genel nitelikleri ve denetimsel davranış özelliklerinin uygulanma durumunun analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 282-293.
- Karabulut, E. (2006). İlköğretim müfettişlerinin ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerce değerlendirilmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri*, Muğla, Türkiye.
- Kavas, E. (2005). *İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Kayıkcı, K. (2005). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44,507-527.
- Kılıç, A., Aslanargun, E. & Arseven, Z. (2013). Eğitim müfettişlerinin rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevlerine yönelik bir olgubilim araştırması. *Milli Eğitim*, 42(197), 5-23.
- Korkmaz, M. & Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 23-44.
- Köybaşı, F. & Dönmez, B. (2013). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim müfettişlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 339-346.
- Koroğlu, H. & Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Uluslararası E- dergi, 1(2), 10-25.
- Lee, J. (1998). *Sınıflarda öğrenmenin iyileştirilmesi* (Çev. Gönül Yenersoy). İstanbul: Kalder Yayınları
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.

- Memişoğlu, S. P., & Sağır, M. (2008). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin yetiştirilmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 341-354.
- Memişoğlu, S.P. (2004). İlköğretim müfettişlerinin denetimsel davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Bilim*. 29(131). 30-39.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). London: SAGE
- Öz, F. (2003). *Türkiye cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Osmangazi Üniversitesi Yayınları, yayın no: 88.
- Özan Boydak, M., & Özdemir, T. Y. (2010). *Denetimin öğretmen üzerinde oluşturduğu psikolojik baskı*. 2. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde sunulan sözlü bildiri, Kütahya, Türkiye.
- Özdayı, N., & Özcan, S. (2005). Teftiş sürecindeki geribildirimlere göre teftişin öğrenen örgüt kültürüne katkılarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 30(136). 39-51
- Renkler, A. (2005). *İlköğretim denetmenlerinin ilköğretim okullarında öğrenme öğretme süreçleri ve yönetim görevleriyle ilgili etkililik düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Sabancı, A. & Şahin, A. (2007). Müfettişlerin, öğretmenlik yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*. 32(145), 85-95.
- Sabancı, A., Şahin, A., & Sönmez, A. (2006). Özel ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlik alanlarına göre müfettişlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 334, 8-14.
- Sağır, M. (2005). *İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sağlam, A.Ç. & Demir A. (2009). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 130-139.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership*. (2nd ed.) Thousand Oaks. California: Corwin Press.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: a dedefinition* (7th ed.). New York: Mc Graw Hill.
- Skolinspektionen. (2009). The inspectorate of educational inspection of sweden. Retrieved from <http://www.skolinspektionen.se/PageFiles/1854/SwedishSchoolsInspectorate2009.pdf>

- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. California: Corwin Press Inc.
- Tanrıoğen, A. (1997). Öğretim denetimine yönelik bir model: yönlendirilmiş yoğun denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(1), 111-121.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler* (10. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Töremen, F. & Hozatlı, M. (2006). İlköğretim okul yöneticilerinin, ilköğretim müfettişlerinin kurum denetiminde gösterdikleri liderlik davranışlarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 130, 202-216.
- Ünal, S. & Sığırcı, M. (2000). Öğretmenlerin denetmenleri değerlendirmesi ve onlardan beklentileri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12, 281 – 294.
- Y. Gündüz & K. Coşkun (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 24(2), 367-388
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.