

Müfettişlerin Rehberlik Rollerini Rehber Öğretmenler Değerlendiriyor

Guidance Teachers Evaluate the Guidance Role of Supervisors

Erkan YAMAN¹

Öz

Bu araştırma, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerinin bazı değişkenler açısından rehber öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen ve İstanbul ilinde görev yapan 137 rehber öğretmene uygulanan ölçme aracından elde edilen verilere ilişkin nonparametrik testlerden Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testleri kullanılmıştır. Eğitim Fakültesi PDR (Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik) ve EPÖ (Eğitim Programları ve Öğretim) mezunu rehber öğretmenlerin diğer mezunlara göre bu alanda daha yeterli oldukları bulunmuştur. Müfettişlerin rehberlik gibi özel bir alanın öğretmenlerini teftiş edebilmeleri için Eğitim Fakültelerinin ilgili alanından eğitim almış olmaları, alandan gelmeyen müfettişlerin ise bu eksiklikleri telafi etmek üzere rehberlik ve psikolojik danışma alanında yüksek lisans yapmaları ya da daha kısa süreli çözüm önerisi olarak müfettişlerin rehberlik konusunda üniversitelerin ilgili bölüm öğretim elemanlarından hizmet içi eğitim yoluyla veya kurslar düzenlenerek bu eksiklerinin kapatılması ve öğretmenlerin müfettişi değerlendirmelerine yer verilerek müfettişlerin performans değerlendirilmesinde kullanılması gibi bir takım öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Teftiş sistemi, İlköğretim müfettişi, Rehber öğretmen, Teftiş, Rehberlik rolü

Abstract

This research was conducted to evaluate the realization level of primary school supervisors' guidance role in different variables according to opinions of guidance teachers. Nonparametric tests of Kruskal Wallis and Mann Whitney U Tests were used to get results from the measurement device which was applied to 137 guidance teachers in Istanbul. It was found that graduates of Psychological Counseling and Guidance and Educational Programs and Teaching departments of education faculties are more competent in this field than graduates of other departments. For supervisors to supervise guidance teachers better, it was suggested that they should have been graduated from Education Faculties' related fields or they should have a Master's Degree in the field of guidance. Moreover, if they haven't any education in the field of guidance, organizing in-service training courses towards eliminating their deficiencies in the field and gathering teachers' evaluations about supervisors can be suggested according to the results of the study.

Key Words: Supervision system, Primary School Supervisor, Guidance Teacher, Supervision, Guidance Role

GİRİŞ

Hızla gelişen teknoloji ve bunun devamında toplumun ve çevrenin eğitim örgütüne yaptığı baskı, eğitim/öğretim faaliyetlerinin temel öğelerinden biri olan öğretmenin çağın ihtiyaçlarına göre sürekli kendisini yenilemesi ve geliştirmesi için bu süreçte profesyonel bir yardım alma ihtiyacını gerektirmiştir. Eğitim örgütlerinde söz konusu yardımı sağlaması gereken yetkili kişi ise müfettiştir. Müfettişin bu rolünü yerine getirmesi, öğretmene 'rehberlik', 'meslekî yardım' ve 'işbaşında yetiştirme' konularında rehberlik yapmasıyla mümkündür.

Eğitim alt sisteminin, devlet sisteminin varlığının sürdürülmesinde stratejik bir önleme sahip olduğu söylenebilir. Eğitimin alt sistemleri ise, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesine katkı sağlayan, birer araç konumundadır. Bu nedenle eğitim alt sistemleri, kendi amaçlarının gerçekleşmesi yönünde eylemlerde bulunarak eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunurlar (Gökçe, 1994). Diğer taraftan çağdaş eğitim teftişinin amacı etkili bir öğrenme ve öğretmeyi sağlamak ve eğitim sürecini geliştirmektir. Çağdaş eğitim teftişi, öğretmeni geliştirerek, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirmek ister. Kuşkusuz, sürecin gelişmesi demek, süreçte rol oynayan tüm unsurların ve aralarındaki ilişkilerin gelişmesi demektir (Aydın, 1987).

Sürekli gelişmeyi gerektiren rekabetçi bir ortamda yer alan günümüz örgütlerinde teftiş, sonsuz bir döngü olarak kabul edilebilir. Bu nedenle örgütsel çabaların sürekli gelişmesi için teftişe ihtiyacı vardır (Ağaoğlu, 2000). Bu bağlamda çağdaş teftişin amacı, okullarda öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesidir. Bu bakımdan eğitim müfettişleri, eğitim sistemi içinde önemli roller oynar. Ancak bu alanda yapılan araştırmalara bakıldığında, bu rolün uygulamada gözlenen rol davranışlarına uygun olmadığı görülmektedir (Burgaz, 1995). Bursalıoğlu'na (2000) göre, eğitim yönetiminde ve teftişinde değerlendirmenin amacı, kanıtlamak değil geliştirmektir. Diğer taraftan Taymaz (1997) teftişi; eğitim yöneticisi ve öğretmenlerin meslekî gelişimlerini teşvik eden, onların sorunlarına çözüm yolları bulan, yardım eden, eğiten, değerlendiren bir süreç olarak algılamaktadır. Nitekim teftiş yapmak, rehberlik hizmeti vermektense daha kolaydır. Rehberlik yapmak için

öğretmenliği en az öğretmenler kadar yapabilecek nitelikte olmak gerekir (Acar, 2004). Bu durum müfettişlerin teftiş yapacakları ilgili alandan gelmesiyle daha sağlıklı olacaktır.

Ayrıca rehberlik önemli bir kariyer geliştirme tekniğidir. Rehber, deneyimsiz işgörene, kariyer gelişiminde yardımcı olan deneyimli kişidir. Destekçi olarak da hizmet eden rehber, eğitimlik rolü oynamak zorundadır (Can, 1999). Eğitimde rehberlik ise karara giden yolda danışma hizmetleri olarak tanımlanabilir (Başar, 1993). Müfettişin asıl rolünün neler olduğunun iyi anlaşılması teftiş görevini çokça artırmış, rehberliğe ise çok az zaman kalmıştır (Öz, 2003).

Türk eğitim sisteminin düzey belirleyici teftişe uygun olması, öğretmenlerin biçimlendirici bir yapıya sahip olmasını engellemekte (Burgaz, 1995) dolayısıyla yapılan değerlendirmenin amaca uygunluğundan ziyade öğretmenler tarafından formalitenin yerine getirilmesi olarak algılanmasına yol açmaktadır. Hâlbuki amaca hizmet etmesi bakımından müfettişlerin biçimlendirmeye dönük rehberlik yapması, hem rehberlik yapılan öğretmeni geliştiren hem de eğitim-öğretim süreçlerinin iyileştirilmesine hizmet eden özellikler taşıması bakımından önem taşımaktadır.

Rehberlerle ilgili olarak ortaya çıkan sorunların bir kısmına bakıldığında şunlar görülür: Rehberler farkında olmadan yanlış bilgiler verebilir, kişisel ve örgütsel güçlerini artırmak için rehberlik rollerini bir araç olarak kullanabilir ve genç işgörenler bağımlı duruma gelebilir (Can, 1999).

İlgili araştırmalara genel olarak bakıldığında teftiş sonuçları hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmediği, pekiştirme yapılmadığı ve öğretmene teftiş sonunda somut öneri ve açıklamalarda bulunulmadığı görülmektedir. Bakioğlu ve Fazlıoğlu'na (2000) göre, mentorluk kavramını destekleyici süreç faktörünü güçlendirmek amacıyla aynı müfettişin uzun yıllar boyunca belli okulu ve belli öğretmenleri teftiş etmesi ve danışman rolü oynaması için sistemde gerekli düzenlemelerin yapılması gerekir. Atay (1996), okul müdürü ve öğretmenlerdeki teftiş ve müfettiş algısının dönüşemediğine ve teftişin salt bir değerlendirme süreci olarak algılanışına vurgu yapmaktadır. Oysaki teftiş çok yönlü ve karmaşık bir sistemdir.

Öz'ün (1992) sekiz yıllık ilköğretimde teftiş model önerisine göre, temel görevi rehberlik ve işbaşında yetiştirme olacak müfettişlere, öğretmenler, her türlü sorunlarını sorarak aydınlanacak, böylece işlerinde daha başarılı olacaklardır. Bu alanda çalışan müfettişler de böylelikle kendilerini daha iyi yetiştirme ihtiyacını duyacaklardır. Aydın (1989) ise müfettişlerin öğretmenlere rehberlik yapmasını ve hizmet içinde yetiştirmelerini olanaksız görmektedir. Bu gerçeğe karşı meslekî yardım ve hizmet içinde yetiştirme, yönetmelikte müfettiş görevi olarak karşımıza çıkmakta, çoğu kez de bu görevin yapıldığı sanılmakta ve ileri sürülmektedir. Bu durumun varlığı üzerinde önemle durulması gereken bir eğitim sorunu olarak kabul edilmektedir.

Yaman ve İskender (2004) ise ilköğretim müfettişlerinin rehberlik, meslekî yardım ve işbaşında yetiştirme rollerini gerçekleştirmeye çabalamalarına karşın öğretmenler tarafından bu rollerin gerçekleştirme düzeylerinin çoğunlukla yetersiz ya da kısmen yeterli bir biçimde algılandığına vurgu yapmaktadır. Rehber öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre özellikle sınıf ortamında teftişi mümkün olmadığından, müfettişlerin onları evrak üzerinden teftiş etmeye çalışmaları sıkıntıya sebep olmaktadır. Araştırma, müfettişlerin rehberlik gibi özel bir alanda teftiş yapabilmelerinin zorluklarını ortaya koyması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, müfettişlerin rehber öğretmenlere göstermiş oldukları rehberlik, meslekî yardım ve işbaşında yetiştirme rollerine ilişkin rehber öğretmen görüşlerinin belirlenmesidir. Bu temel amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır: Müfettişlerin rehber öğretmenlere yönelik rehberlik, meslekî yardım ve işbaşında yetiştirme rollerinin rehber öğretmen görüşlerine göre yeterlik düzeyi nedir? Cinsiyet, yaş, kıdem, geçirmiş olduğu teftiş sayısı değişkenlerine göre rehber öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma tarama modeliyle gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında İstanbul'da görev yapan rehber öğretmenler oluşturmaktadır. Bu ildeki okullarda görevli rehber öğretmenlerden tesadüfî örnekleme (Karasar, 2000) yöntemiyle örneklem alınmıştır.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin yüzde 58'i (80 kişi) erkek, yüzde 42'si (57 kişi) kadındır. Rehber öğretmenlerin yüzde 62'si (86 kişi) 21-30 yaş aralığında, yüzde 36'sı (51 kişi) 31-40 yaş aralığındadır. Mezuniyet durumlarına bakıldığında yüzde 59'u (81 kişi) Eğitim Fakültesi PDR mezunu, yüzde 17'si (23 kişi) Fen-Edebiyat Psikoloji mezunu, yüzde 19'u (26 kişi) Eğitim Fakültesi EPÖ (Eğitim Programları ve Öğretim) mezunu ve yüzde 6'sı (7 kişi) diğer fakültelerden mezundur. Kıdem durumuna bakıldığında ise rehber öğretmenlerin yüzde 53'ü (74 kişi) 1-5 yıl arası kıdeme, yüzde 28'i (39 kişi) 6-10 yıl arası kıdeme, yüzde 17'si (24 kişi) 11-15 yıl arası kıdeme sahiptir. Rehber öğretmenlerin geçirmiş oldukları teftiş sayısına bakıldığında ise yüzde 11'i (15 kişi) hiç teftiş geçirmemiş, yüzde 28'i (38 kişi) 1 kez, yüzde 23'ü (32 kişi) 2 kez, yüzde 15'i (20 kişi) 3 kez ve yüzde 23'ü (32 kişi) 4 kez teftiş geçirmiştir.

Veri Toplama Araçları

Konuyla ilgili literatür taranmış, literatüre dayanarak geliştirilen 44 maddelik ölçme aracı, kapsam geçerliği için alanda uzmanlaşmış öğretim üyeleri tarafından incelenmiş, onların eleştiri ve görüşleri alınmıştır. İstanbul'da görev yapan rehber öğretmenlere dağıtılan 300 veri toplama aracının 145'i geri dönmüş, 137'si kabul edilir nitelikte bulunmuştur. Ölçme aracının 1.,2.,3.,7. maddeleri tersten okunarak yorumlanmıştır. 5'li Likert tipinde uygulanan ölçme aracında 'hiç katılmıyorum' (1), 'çok az katılıyorum' (2) 'kısmen katılıyorum' (3), 'büyük ölçüde katılıyorum' (4), 'her zaman katılıyorum' (5) olarak ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada kullanılan veri toplama aracının müfettişlerin rehberlik rollerini ölçebilecek yeterli bir ölçme aracı olduğu varsayılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Veri toplama aracından elde edilen veriler SPSS 11.5 paket programına aktararak istatistik analizleri yapılmıştır. Bu çalışmada elde edilen verilere ilişkin hangi testlerin

uygulanacağına karar verebilmek için değişkenlerin dağılım normalliği incelenmiştir. Bu dağılımlar için Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro Wilk Testi uygulanmış, bu testin sonucunda tüm değişkenlerin ($p<.01$) normal dağılım göstermediği bulunmuş ve bu nedenle çalışmada nonparametrik testler kullanılmıştır.

Ölçme aracında yer alan maddelere verilen yanıtların işlenmesinde, beşli Likert tipi dereceleme ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracının geneli için Cronbach α değeri (iç tutarlık katsayısı) 0,974 olarak bulunmuştur.

Verilerin analizinde $p<.05$ anlamlılık düzeyi kabul edilmiştir. Rehber öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler için frekans (n) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni için Mann Whitney U Testi yapıp anlamlı fark bulunanlar yorumlanmıştır. Yaş, mezuniyet, kıdem, teftiş sayısı değişkenleri için Kruskal Wallis Testi kullanılmış, farkın anlamlı olduğu maddelerde, anlamlı farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını belirlemek için de ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U Testi kullanılmıştır. Ayrıca genel bir bilgi vermek için ölçme aracında yer alan maddelerin puan ortalamaları verilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1: Cinsiyet Değişkenine Göre Rehber Öğretmenlerin Görüşlerine Dair Mann Whitney U Testi

	Cinsiyet	N	S. O.	S. T.	Z	U	p
Teftişe yeterli süreyi ayırır	Erkek	80	39,29	3143,20			
	Bayan	57	55,36	3155,52	-2,948	651,500	,003

Tablo 1 incelendiğinde, rehber öğretmenlerin müfettişlerin teftişe yeterli süreyi ayırmasına dair görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre bayanlar lehine anlamlı fark bulunmuştur: Bayan öğretmenler (55,36), erkek öğretmenlere (39,29) göre müfettişlerin teftişe yeterli süre ayırması konusunda daha olumlu görüş belirtmiştir ($U=651,500$; $p<.01$).

Tablo 2: Yaş Değişkenine Göre Rehber Öğretmenlerin Görüşlerine Dair Mann Whitney U Testi

	Yaş	N	S. O.	S. T.	Z	U	p																																												
Okuldaki personel ilişkilerinin geliştirilmesine yardımcı olur.	21-30	86	51,59	4436,74	-3,259	555,000	,001																																												
	31-40	51	33,82	1724,82				Teftişi yeterli süreyi ayırır.	21-30	86	50,25	4321,50	-2,572	630,000	,010	31-40	51	36,09	1840,59	Önerici davranışlarda bulunur.	21-30	86	50,95	4381,70	-2,902	591,000	,004	31-40	51	34,91	1780,41	Öğrenci aileleriyle işbirliği yapmada yardımcı olur.	21-30	86	49,71	4275,06	-2,355	660,000	,019	31-40	51	37,00	1887,00	Teftiş sonunda değerlendirmeyi birlikte yaparak, varsa eksikliklerini belirler.	21-30	86	50,05	4304,30	-2,475	641,000	,013
Teftişi yeterli süreyi ayırır.	21-30	86	50,25	4321,50	-2,572	630,000	,010																																												
	31-40	51	36,09	1840,59				Önerici davranışlarda bulunur.	21-30	86	50,95	4381,70	-2,902	591,000	,004	31-40	51	34,91	1780,41	Öğrenci aileleriyle işbirliği yapmada yardımcı olur.	21-30	86	49,71	4275,06	-2,355	660,000	,019	31-40	51	37,00	1887,00	Teftiş sonunda değerlendirmeyi birlikte yaparak, varsa eksikliklerini belirler.	21-30	86	50,05	4304,30	-2,475	641,000	,013	31-40	51	36,42	1857,42								
Önerici davranışlarda bulunur.	21-30	86	50,95	4381,70	-2,902	591,000	,004																																												
	31-40	51	34,91	1780,41				Öğrenci aileleriyle işbirliği yapmada yardımcı olur.	21-30	86	49,71	4275,06	-2,355	660,000	,019	31-40	51	37,00	1887,00	Teftiş sonunda değerlendirmeyi birlikte yaparak, varsa eksikliklerini belirler.	21-30	86	50,05	4304,30	-2,475	641,000	,013	31-40	51	36,42	1857,42																				
Öğrenci aileleriyle işbirliği yapmada yardımcı olur.	21-30	86	49,71	4275,06	-2,355	660,000	,019																																												
	31-40	51	37,00	1887,00				Teftiş sonunda değerlendirmeyi birlikte yaparak, varsa eksikliklerini belirler.	21-30	86	50,05	4304,30	-2,475	641,000	,013	31-40	51	36,42	1857,42																																
Teftiş sonunda değerlendirmeyi birlikte yaparak, varsa eksikliklerini belirler.	21-30	86	50,05	4304,30	-2,475	641,000	,013																																												
	31-40	51	36,42	1857,42																																															

Tablo 2 incelendiğinde yaş değişkenine göre 21-30 yaş grubundaki kariyer evrelerinin başında olan rehber öğretmen görüşleriyle 31-40 yaş grubundaki kariyer ortasında bulunan rehber öğretmenlerin görüşlerinin anlamlı bir biçimde farklılaştığı maddeler şunlardır: 21-30 yaş grubundaki rehber öğretmenler (51,59), 31-40 yaş grubundakilere göre (33,82) müfettişlerin okuldaki personel ilişkilerinin geliştirilmesine daha fazla yardımcı olduklarını belirtmişlerdir (U=555,000; p<.01). 21-30 yaş grubu rehber öğretmenler (50,25), 31-40 yaş grubundakilere göre (36,09) müfettişlerin teftişi yeterli süreyi daha çok ayırdıklarını ifade etmişlerdir (U=630,000; p<.05). 21-30 yaş grubundaki rehber öğretmenler (50,95), 31-40 yaş grubundakilere göre (34,91) müfettişlerin önerici davranışlarda daha fazla bulduklarını belirtmişlerdir (U=591,000; p<.01). 21-30 yaş grubundaki rehber öğretmenler (49,71), 31-40 yaş grubundakilere göre (37,00) müfettişlerin öğrenci aileleriyle işbirliği yapmada daha fazla yardımcı olduklarını belirtmişlerdir (U=660,000; p<.05). 21-30 yaş grubundaki rehber öğretmenler (50,05), 31-40 yaş grubundakilere göre (36,42) müfettişlerin teftiş sonunda değerlendirmeyi birlikte

yaparak, varsa eksikliklerinin belirlenmesinde daha fazla yardım aldıklarını belirtmişlerdir ($U=641,000$; $p<.05$).

Tablo 3: Mezuniyet Değişkenine Göre Rehber Öğretmenlerin Görüşlerine Dair Mann Whitney U Testi

	Mezuniyet	N	S. O.	S. T.	Z	U	p
Meslekî çalışmalara, toplantılara ve konferanslara katılmaya teşvik eder.	Eğitim Fak. (PDR)	81	31,67	2565,27	-2,716	225,000	,007
	Fen-Ed. Psikoloji	23	47,00	1081,00			
Eğitsel etkinliklere ilişkin çalışmalara yardımcı olur.	Eğitim Fak. (PDR)	81	31,47	2549,07	-2,891	214,500	,004
	Fen-Ed. Psikoloji	23	47,70	1097,10			
Teftiş esnasında nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda bilgilendirir.	Eğitim Fak. (PDR)	81	32,12	2601,72	-2,355	249,500	,019
	Fen-Ed. Psikoloji	23	45,37	1043,51			
Teftişe yeterli süreyi ayırır.	Eğitim Fak. (PDR)	81	32,20	2608,20	-2,282	254,000	,022
	Fen-Ed. Psikoloji	23	45,07	1036,61			
Teftişe yeterli süreyi ayırır.	Eğitim Fak. (PDR)	81	28,67	2322,27	-2,035	63,000	,042
	Diğer	7	44,40	310,80			
Teftişe yeterli süreyi ayırır.	Eğitim Fak. (EPÖ)	26	10,00	260,00	-2,057	17,000	,040
	Diğer	7	16,60	116,20			
Bireysel rehberlik alanında yardımcı olur.	Eğitim Fak. (PDR)	81	31,60	2559,60	-2,874	221,500	,004
	Fen-Ed. Psikoloji	23	47,23	1086,29			
Okuldaki personel ilişkilerinin geliştirilmesine yardımcı olur.	Eğitim Fak. (PDR)	81	39,42	3193,02	-2,600	274,500	,009
	Eğitim Fak. (EPÖ)	26	25,15	653,90			

Tablo 3 incelendiğinde Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji mezunu rehber öğretmenlerin Eğitim Fakültesi (PDR) mezunu olan rehber öğretmenlerinden görüş ortalamasının yüksek olduğu maddelerin şunlar olduğu görülür: Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji mezunu rehber öğretmenler (47,00), Eğitim Fakültesi (PDR) mezunu olan rehber öğretmenlere (31,67) göre müfettişlerin meslekî çalışmalara, toplantılara ve konferanslara katılıma teşvik etmede daha fazla yardımcı olduğunu belirtmiştir ($U=225,000$; $p<.01$). Fen-

Edebiyat Fakültesi Psikoloji mezunu rehber öğretmenler (47,70), Eğitim Fakültesi (PDR) mezunu olan rehber öğretmenlere (31,47) göre müfettişlerin eğitsel etkinliklere ilişkin çalışmalara daha fazla yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir (U=214,500; p<.01). Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji mezunu rehber öğretmenler (45,37), Eğitim Fakültesi (PDR) mezunu olan rehber öğretmenlere (32,12) göre müfettişlerin teftiş esnasında nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda daha fazla bilgilendirdiğini belirtmiştir (U=249,500; p<.05). Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji mezunu rehber öğretmenler (45,07), Eğitim Fakültesi (PDR) mezunu olan rehber öğretmenlere (32,20) göre müfettişlerin teftişe yeterli süreyi daha fazla ayırdıklarını ifade etmişlerdir (U=254,000; p<.05). Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji mezunu rehber öğretmenler (47,23), Eğitim Fakültesi (PDR) mezunu olan rehber öğretmenlere (31,60) göre müfettişlerin bireysel rehberlik alanında daha fazla yardımcı olduklarını belirtmişlerdir (U=221,500; p<.01).

Diğer fakültelerden mezun rehber öğretmenler (44,40), Eğitim Fakültesi (PDR) mezunu rehber öğretmenlere (28,67) göre müfettişlerin teftişe yeterli süreyi daha fazla ayırdıklarını ifade etmişlerdir (U=63,000; p<.05). Diğer fakültelerden mezun rehber öğretmenler (16,60), Eğitim Fakültesi (EPÖ) mezunu rehber öğretmenlere (10,00) göre müfettişlerin teftişe yeterli süreyi daha fazla ayırdığını ifade etmişlerdir (U=17,000; p<.05).

Eğitim Fakültesi (PDR) mezunu olan rehber öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi (EPÖ) mezunu olan rehber öğretmenlerden görüş ortalamasının şu maddelerde yüksek olduğu görülmektedir: Eğitim Fakültesi (PDR) mezunu rehber öğretmenler (39,42), Eğitim Fakültesi (EPÖ) mezunu olan rehber öğretmenlere (25,15) göre müfettişlerin okuldaki personel ilişkilerinin geliştirilmesine daha fazla yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir (U=274,500; p<.01). Kıdem değişkeninde anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir.

TARTIŞMA

Teftiş sisteminde genel olarak müfettişin öğretmeni destekler bir rol üstlenmesinden çok öğretmenin eksik yönlerini açığa çıkaran olarak algılanması, öğretmenin müfettişle olumlu bir diyalog kurma yolunu değil de ondan çekinilmesi ve korkulması gereken bir amir olarak algılanmasına dolayısıyla iletişim ekseninde -örülen bu duvarın etkisiyle- teftişin otomatik olarak amaç ve niteliğinin değişmesine yol açmaktadır.

Rehber öğretmenlerin % 61'i müfettişlerin, meslekî çalışmalara, toplantılara, konferanslara katılmalarında ve eğitsel etkinliklere ilişkin çalışmalarında kendilerini teşvik etmediklerini yine rehber öğretmenlerin % 68'i müfettişlerin rehberlikle ilgili gelişmeleri duyurmada yetersiz kaldıkları, bu teknik konularda rehber öğretmene yardımcı olamadıklarını ifade etmişlerdir. Müfettişlerin meslekî yayınları öğretmenlere tanıtma ve bu yayınları öğretmenlerin okumaları için onları teşvik etme konusundaki alan literatüründeki bulgular (Öz, 1977; Kapusuzoğlu, 1988) araştırmamız bulgularını destekler niteliktedir.

Müfettişlerin okul-çevre ilişkilerinde iyi bir iletişim sağlanması için öğretmene yardımcı olma (Öz, 1977; Kapusuzoğlu, 1988) ve öğretmen-çevrenin ihtiyaçlarına dönük öğretim programları düzenlemede öğretmene yardımcı olma konusundaki bulgularla (Kapusuzoğlu, 1988) araştırmamızın bulguları örtüşmektedir. Nitekim rehber öğretmenlerin % 66'sı müfettişlerin, okul ve yakın çevredeki mevcut olanakların daha iyi kullanılması için rehberlik etmede kendilerine yardımcı olamadıklarını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz ardı etmeden onların gelişimlerini sağlamak için öğretmene yardımda bulunma konusundaki bulgularla (Öz, 1977; Kapusuzoğlu, 1988) araştırmamız bulguları örtüşmektedir. Nitekim rehber öğretmenlerin % 72'si müfettişlerin, öğrencilerin bireysel farklarını esas alan tutum ve davranışları benimsetmeye katkı sağlayamadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca rehber öğretmenlerin % 72'si bireysel rehberlik, % 77'si grup rehberliği alanında, % 61'i de özel eğitime muhtaç ve üstün yetenekli öğrenciler konusunda, % 57'si teftiş sırasında empatik davranışlar gösterme, içten bir ortam sağlama gibi rehberlikle ilgili teknik konularda yardım alamadıklarını ifade etmişlerdir.

Rehber öğretmenlerin % 38'i, müfettişlerin teftişte her şeyi evrak üzerinde görmekte ısrar ettiklerini, rehber öğretmenlerin de teknik anlamda bunu gerçekleştirememenin vermiş olduğu rahatsızlıkla zor durumda kaldıklarını ifade etmiştir.

Müfettişlerin karşılaşılan sorunların çözümünde başvuru kaynağı olma (Öz, 1977; Kapusuzoğlu, 1988) konusunda rehber öğretmenlerin yarıya yakını (% 43) müfettişlerin, mevzuattaki değişiklikler hakkında kendilerini bilgilendirmeye gayret ettiklerini ifade etmiştir. Ayrıca yine rehber öğretmenlerin % 52'si müfettişlerin önerici tutum-

davranışlarda bulduklarını ve teftiş tecrübelerinden hareketle önerici davranışlar gösterdiklerini, mevzuata ilişkin konularda yetkin olduklarını ve bu bilgilerini paylaşmaya çalıştıklarını belirtmiştir. Ayrıca, rehber öğretmenlerin % 52'si müfettişlerin, teftiş zamanını önceden haber verme gereğini hissettiklerini ve teftiş amaçlarını önceden açıklama gereği duyduklarını belirtmiştir. Demokratik ve çağdaş teftiş anlayışı açısından bu durumun oldukça olumlu bir davranış olduğu söylenilebilir.

Müfettişlerin başarılı bir eğitim için gerekli olan okul ve sınıf ortamının oluşturulmasında öğretmene yardımcı olma (Öz, 1977) konusundaki literatürde geçen sıkıntıların hâlâ varlığını sürdürdüğü görülmektedir. Bu durum, araştırmada, rehber öğretmenlerin % 58'inin müfettişlerin başarılı bir eğitim için gerekli olan okul ve sınıf içi ortamın hazırlanmasına rehberlik edemediklerini, ayrıca % 61'inin eğitsel etkinliklere ilişkin çalışmalara yardımcı olamadıklarını ve sorunların çözümünde-gerektiğinde kaynaklara ulaşmada yardımcı olamadıklarını ifade etmeleri ile paralellik göstermektedir.

Yıkılmış, Çiftçi ve Altun (2002) tarafından kaynaştırılmış sınıflarda çalışan öğretmenlerin müfettiş yardımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi adlı araştırma bulguları incelendiğinde kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin, müfettişlerden yardım alamadıkları görülmektedir. Bu bulgular yapılan diğer araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Özel eğitim alanında ihtisaslaşmamış müfettişlerin, kaynaştırma uygulamalarında görevli öğretmenlerin teftişinde yetersiz kaldıkları görülmüştür. Bu bağlamda müfettişlerin özel eğitim öğretmenlerinin teftiş sırasında ne gibi güçlüklerle karşılaştıklarını inceleyen Gürsel'in (1999) araştırma bulgularında müfettişlerin özel alanlarda görev yapan öğretmenleri teftiş edebilmeleri ancak söz konusu alandan gelmeleriyle sağlanabildiğini ifade etmiş olması araştırma bulgularımızı desteklemektedir.

Gürsel (1999) tarafından yapılan araştırmada, müfettişlerin % 93'ünün özel eğitim konusunda yetersiz oldukları belirtilmiştir. Ayrıca Tuncer'in (1991) yılında yapmış olduğu bir araştırmada da ilköğretim müfettişlerinin rehberlik etkinliklerini, hiç ve çok az düzeyinde gerçekleştirdikleri saptanmıştır. Araştırma bulgularımızda da bireysel rehberlik ($x= 1,98$), üstün yetenekli öğrencilerle ilgili yapılması gerekenler ($x= 1,97$) ve grup rehberliği ($x= 1,93$) gibi rehberliğin teknik alan konularında müfettişlerin hemen hiç

yardımcı olamadıkları bulgusu Gürsel (1999) ve Tuncer'in (1991) bulgularını desteklemektedir.

Müfettiş, öğretmenin güçlü yanlarını daha çok güçlendirme, yetersiz yanlarını yeterli düzeye çıkarmaya çaba harcamalıdır (Bilir, 1992). Türk eğitim sistemindeki teftiş uygulamalarında müfettişlerin öğretmenlere yeterince meslekî rehberlik yapamama nedenleri, müfettişlerin bir eğitime gereksinim duymaları gerçeği ile açıklanabilir (Ağaoğlu, 1998).

Ayrıca araştırmamız bulgularında rehber öğretmenlerin kısmen görüş bildirdikleri, teftiş esnasında müfettişlerin her şeyin en iyisini bildiğini imâ etmesi ($x= 3,16$); her şeyi evrak üzerinde görmekte ısrar etmesi ($x= 3,05$); 'teftiş zamanını önceden haber verme gereği hissetmemesi ($x= 3,02$) (Özbek, 2001) gibi tutum ve davranışlar, öğretmenlerin müfettişle rahat bir iletişim/etkileşimde bulunmasını ve ondan meslekî anlamda yarar sağlanmasını engellemekte dolayısıyla teftişin amaca dönük gerçekleştirilmesine ket vurmaktadır. Müfettişlerin bu tutum ve davranışlara özen göstermesinin hem öğretmenlerin psikolojik olarak rahatlatmalarına hem de örgütsel amacın gerçekleştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bunun yanı sıra müfettişlerin teftişe yeterli süreyi ayırması ($x= 3,01$), rehber öğretmenin getirdiği önerilere değer vermesi ($x= 2,97$), değerlendirmede objektif ve tarafsız olması gibi olumlu özellikleri kısmen dahi olsa yerine getirmeleri takdir edilmesi gereken davranışlardır.

Özbek'in (2001) yapmış olduğu bir araştırmada ise öğretmen görüşlerine göre, müfettişlerin teftişten önce öğretmenle görüşme, eleştirilerde yapıcı davranma, değerlendirmenin birlikte yapılması, değerlendirmede tarafsız davranılması gibi etkinliklerinde anlamlı düzeyde farklılaşma bulunmuştur.

Diğer yandan rehber öğretmenler, müfettişlerin başarılı bir eğitim-öğretim için gerekli olan okul ve sınıf içi ortamın hazırlanmasına rehberlik etmeleri konusunda ($x=2,46$) olarak görüş ifade etmeleri Korkmaz ve Özdoğan'ın (2005) araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Nitekim araştırmada müfettişlerin, eğitim ve öğretimin geliştirilmesi boyutunda yeterince rehberlik yapamadıkları ($x = 2,02$) öğretmenlerce ifade edilmektedir.

Araştırmamızda ayrıca yaş değişkeni açısından 21-30 yaş grubundaki rehber öğretmenlerin; teftişe yeterli sürenin ayrılması, önerici davranışlarda bulunulması, öğrenci aileleriyle işbirliği sağlamada yardımcı olunması, okuldaki personel ilişkilerinin geliştirilmesi, teftiş sonunda değerlendirmeyi birlikte yaparak varsa eksikliklerinin belirlenmesi gibi anket maddelerine, 31-40 yaş grubu rehber öğretmenlere göre müfettişler tarafından daha fazla yardım aldıklarını belirttikleri görülmüştür. Bu durum, müfettişlerin 21-30 yaş gurubunda bulunan rehber öğretmenlerin kariyer evrelerinin daha başında olmalarından dolayı bu gruptaki rehber öğretmenlere daha bir özen göstermeye çalışmaları ve onlara daha iyi rehberlik etmeye çalışma gayretleriyle açıklanabilir.

Ağaoğlu'nun (2001) bir araştırmasında, müfettişlerin görev alanlarına göre bir branşlaşma söz konusu olduğunda, müfettişlerin düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinlikleriyle eğitim sistemine daha faydalı çalışmalar yapabilecekleri vurgulanmıştır. Yine aynı araştırmada 'İlköğretim müfettişlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmeleri için branşlaşmaları konusunda ne düşünüyorsunuz?' sorusuna müfettişlerin tümü bu konuda olumlu görüş bildirmişlerdir. Ancak branşlaşmanın ne şekilde olması gerektiği konusunda görüş ayrılıkları tespit edilmiştir. Bakioğlu (1996) tarafından öğretmenlerin değerlendirme konusundaki tutumlarını belirlemeye dönük olarak yapılmış olan bir araştırmada, öğretmenlerin % 95'inin teftiş sisteminde değerlendirme işleminin soruşturma işleminden ayrılması gerektiğine inandıkları ortaya çıkmıştır. Bir başka araştırmada müfettişler; çabalarının ürününü görmek, lider konumda olmak, işlerinde bütün bilgi ve becerilerini sergileyebilecek özerkliğe sahip olmaları gerektiğini bilmelerine karşın, mevcut çalışma ortamında bunu bulamadıklarını ifade etmişlerdir (Celep, 2000). İlköğretim müfettişlerinin görevlerinden olan ve iki temel alanda toplanabilecek; araştırma-inceleme ve soruşturma; kurum ve ders teftişi ile de rehberlik-meslekî yardım ve işbaşında yetiştirme görevleri, ayrı bir uzmanlık ve meslekî birikim gerektirdiği için ayrı ayrı uzmanlık alanlarını teşkil etmektedir. Ayrıca günümüzde eğitim sisteminin artan önemine paralel olarak teftiş sisteminin gözden geçirilmesi ve yukarıda sayılan bu iki temel alanın tümüne bir müfettişin bakmasındaki güçlükler de göz önüne alınarak her iki boyut için alanında uzman ayrı müfettişlerin istihdam edilmesi, -özellikle rehberlik, özel eğitim gibi özel uzmanlık isteyen branşlarda- alandan gelmiş, konuya hakim ve yetkin müfettişlerin görev

yapmalarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Çağdaş örgüt teorileri bilindiği üzere işgörenlere bir çok iş verme yerine uzmanlaşmaya dayalı alanda yetişmeyi/yetiştirmeyi gerekli görmektedir.

Müfettişlerin rehberlik rol ve davranışlarını yerine getirebilmelerinin; onların kişisel niteliklerinin yanında görev yaptığı örgütün yönetim biçimi, demokratik yönetim sürecini esas alarak yapılandırılmasına ve en önemlisi örgütsel yenileşme sürecine de bağlı olduğu unutulmamalıdır (Özdemir, 2000). Buna bağlı olarak müfettişlere, rehberlik, meslekî yardım ve işbaşında yetiştirme ile ilgili bilgileri sürekli olarak takip edecekleri Teftiş Kurulu bünyesinde kurulabilecek bir Sürekli Rehberlik Araştırmaları ve Uygulama Merkezi oluşturularak mevcut durum iyileştirilebilir.

Okulda yapılan teftiş sonunda, öğretmen toplantıları düzenlenmelidir. Okul yöneticilerinin de katılabileceği bu toplantılarda öğretmen ismi verilmeksizin, öğretim süreciyle ilgili çeşitli konularda eleştiri yapılmalı, eleştiri sırasında iyi, olumlu ve olumsuz yönler açıklanmalı, nedenleri, etken faktörler ve öğretmenlerin geliştirilmesi için önlemler tartışılmalı, öneriler ve yol göstermeler yapılarak öğretmenlere yardımcı olunmalıdır (Taymaz, 1984). Kuşkusuz müfettişin öğretmenle yaptığı bir konuşma, yazdığı rapor ya da bir birkaç öneri ile öğretmen davranışlarında değişiklik sağlanamaz. Davranış değiştirmenin gerçek dikkat, çaba ve destek istediği unutulmamalıdır (Seçkin, 1998). Bunun yanında araştırmamız bulgu ve sonuçlarına göre, daha kaliteli ve çağdaş bir teftiş anlayışı için teftiş sonunda, rehber öğretmenlerin müfettişi değerlendirmelerine yer verilmeli ve öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınarak bunlar müfettişlerin performans değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.

Yine araştırma bulgularımızda Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji mezunu rehber öğretmenlerin; meslekî çalışmalara/toplantılara ve konferanslara katılım, teftiş esnasında nelere dikkat edilmesi gerektiği, bireysel rehberlik, eğitsel etkinlikler ve teftişe yeterli süreyi ayırma gibi anket maddelerine Eğitim Fakültesi (PDR: Psikolojik Danışma ve Rehberlik) mezunu rehber öğretmenlere göre daha çok yardım aldıklarını belirtmeleri müfettişlerin, Fen-Edebiyat Fakültesi Psikoloji mezunu rehber öğretmenlerin bu alanlarda eksik oldukları ve söz konusu bu eksiklerinin müfettişler tarafından giderilmeye

çalışılması olarak yorumlanabilir. Ayrıca Eğitim Fakültesi (PDR) mezunu olan rehber öğretmenler, Eğitim Fakültesi (EPÖ: Eğitim Programları ve Öğretim) mezunu rehber öğretmenlerinden okuldaki personel ilişkilerinin geliştirilmesinde müfettişler tarafından daha fazla yardım alması, Eğitim Fakültesi (EPÖ) mezunu rehber öğretmenlerin okuldaki sosyal iletişime daha açık olmasıyla açıklanabilir. Diğer yandan Diğer fakültelerden mezun rehber öğretmenlerin, Eğitim Fakültesi (PDR) ve (EPÖ) mezunu rehber öğretmenlere göre müfettişler tarafından teftişe yeterli süreyi daha fazla ayırdıklarını ifade etmeleri PDR ve EPÖ mezunlarının rehberlik alanındaki yeterlikleriyle açıklanabilir.

Ayrıca Öz'ün (2003) yapmış olduğu bir araştırmada, ilköğretim müfettişlerinin iş başında yetişmeleri için yeterli programların olmadığına anlaşılmış olması, bu alandaki açığı ortaya koymaktadır. Dolayısıyla müfettişlerin bilhassa rehberlik gibi özel bir alanın öğretmenlerini teftiş edebilmeleri için Eğitim Fakültelerinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanından eğitim almış olmaları, teftişin amacına uygunluğunu ve kalitesini artıracaktır. Söz konusu öneri uygulanmazsa, sürekli gelişme ilkesine uygun olarak, alandan gelmeyen müfettişlerin bu eksiklikleri telafi etmek üzere rehberlik ve psikolojik danışma alanında yüksek lisans yapmaları ya da daha kısa süreli çözüm olarak müfettişlerin rehberlik konusunda üniversitelerin ilgili bölüm öğretim elemanlarından hizmet içi eğitim yoluyla veya kurslar düzenlenerek bu eksiklerinin kapatılması yerinde olacaktır (Yaman ve İskender, 2004).

Görevlerini layıkıyla yerine getirmeye gayret eden müfettişlere, performans değerlendirmeyi öngören ödül sistemi getirilmelidir. Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına göre daha kaliteli ve çağdaş bir teftiş anlayışı için teftiş sonunda, rehber öğretmenlerin müfettişi değerlendirmelerine yer verilmeli ve bu öğretmenlerin görüşleri de dikkate alınarak müfettişlerin performans değerlendirilmesinde kullanılmalıdır.

Üniversitelerin ilgili Eğitim Fakülteleriyle işbirliği sağlanıp, rehberlik ve psikolojik danışma ana bilim dalında görevli öğretim elemanlarıyla sorun noktasında veya müfettişleri rehberlik alanındaki yenilikleri aktarılması amacıyla dönük, seminer, konferans gibi iletişim kanalları açık tutulmalıdır.

Bu araştırma daha kapsamlı olarak bir profil çıkarmak amacıyla yurt genelinde görev yapan rehber öğretmen ve müfettişlere uygulanabilir. Diğer taraftan müfettişlerin diğer görev boyutlarını teşkil eden araştırma-inceleme/soruşturma, kurum ve ders teftişi görevlerinin gerçekleştirilmesindeki sorunların her biri bu konuda çalışacak akademisyenlere araştırma konusu olarak önerilebilir

KAYNAKÇA

- Acar, H. (2004). Eğitim Yöneticisi ve Eğitim Denetçisi Yetiştirme Sorununa Çözüm: Millî Eğitim Akademisi. *Eğitim ve Denetim*, 3.
- Ağaoğlu, E. (1998). İlköğretim Denetçilerinin Meslekî Rehberlik Görevine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eskişehir, 108-116.
- Ağaoğlu, E. (2000). İlköğretim Denetçilerinin Değerlendirilmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 9-16.
- Ağaoğlu, E. (2001). İlköğretim Denetçilerinin Branşlaşması. *Çağdaş Eğitim*, 282, 17-20.
- Atay, K. (1996). İlköğretim Müfettişlerinin Yeterlikleri. *Eğitim Yönetimi*, 2, 1, 25-38.
- Aydın, M. (1987). Bir Hizmet İçi Eğitim Olarak Denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 241-249.
- Aydın, M. (1989). Türk Eğitim Sisteminde Denetime Bir Bakış. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Sempozyumu, Malatya, 80-83.
- Bakioğlu, A. & Hacifazlıoğlu, Ö. (2000). Eğitim Denetmenleri ve Mentorluk, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12, 39-52.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Başarılarının Değerlendirilmesi: Araştırma ve Model Önerisi, II. Ulusal Eğitim Sempozyumu, İstanbul.
- Başar, H. (1995). Eğitim Denetçisi. Ankara: Pegem Yayınları.
- Bilir, M. (1992). Teftiş Sisteminin Yapı Ve İşleyişi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1, 251-284.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış. Ankara: Pegem Yayınları.

- Can, H. (1999). Organizasyon ve Yönetim. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Celep, C. (2000). İlköğretim Müfettişlerinin Kendini Tanımlama ve Çalışma Ortamı Değer Algıları. *Trakya Üniversitesi Dergisi*, 1, 69-78.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde Denetimin Amaç ve İlkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Gürsel, O. (1999). Zihinsel Engelli Öğrencilerin Öğretiminden Sorumlu Öğretmenlerin Denetiminde İlköğretim Müfettişlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. IX. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir.
- Kapusuzoğlu, Ş. (1988). Son On Yılda İlköğretim Müfettişlerinin Rolünde Ve Teftiş Uygulamalarında Değişmeler. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Korkmaz, M. & Özdoğan, O. (2005). İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 431-443.
- Öz, M. F. (1977). Türk Eğitim Sisteminde İlköğretim Müfettişlerinin Rolü. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Öz, M. F. (1992). Sekiz Yıllık İlköğretimde Teftiş. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 225-238.
- Öz, M. F. (2003). Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Sisteminde Teftiş. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Özbek, O. (2001). İlköğretim okullarında öğretmenlerin ders teftişi etkinliklerinde müfettişlerden beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeyleri (Niğde ili örneği). *Eğitim Araştırmaları*, 87-93.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara: Pegem Yayınları.
- Seçkin, N. (1998). Teftişte Yeni Bir Yaklaşım: Sanatsal Teftiş, (Ed. H. Taymaz & M. Hesapçioğlu). *Türkiye'de Eğitim Yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, 209-217.
- Taymaz, H. (1984). Ders Denetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1-2, 9-19.
- Taymaz, H. (1997). Eğitim Sisteminde Teftiş. Ankara: TAKAV Matbaası.
- Tuncer, S. (1991). Değişik Kaynaklardan Yetişen İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerinin Değerlendirilmesi (Bursa İli Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

- Yaman, E. & İskender, M. (2004). İlköğretim Müfettişlerinin Rehber Öğretmenlere Yönelik Rehberlik Rollerini. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8, 398-414.
- Yıkılmış, A., Çiftçi, İ. & Altun, S. A. (2002). Kaynaştırma Sınıflarında Çalışan Öğretmenlerin Müfettiş Yardımlarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4, 113-123.