

Eğitim Müfettişlerinin Öğretmenlere Rehberlik Etme Görevlerini Yerine Getirme Durumu

Fulfillment States of Education Inspectors' Guiding to Teachers Task

İdris ŞAHİN

*Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı,
sahinidris@gmail.com*

Makalenin Geliş Tarihi: 11.10.2016

Yayına Kabul Tarihi: 10.01.2017

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, müfettişlerin öğretmenlere rehberlik etme görevlerini ne oranda yerine getirdiklerini, görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenleri, rehberlik sürecinin can alıcı yanını ve etkili bir rehberlik için neler yapılması gerektiğini ortaya koymaktır. Bu araştırma, müfettişlerin ve öğretmenlerin algılarına dayalı betimsel bir çalışmadır. İzmir'de görevli 10 eğitim müfettişi ve 20 öğretmenin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir soru formu kullanılarak toplanmıştır. Veri çözümlemede betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen bulgulardan bazıları şunlardır: Müfettişlere göre ağır iş yükleri yaptıkları rehberlik ve denetimin niteliğini düşürmektedir. Hem müfettişler hem de öğretmenler, müfettişlerin öğretmenlere gerçek anlamda rehberlik etmelerinin önünde pek çok etkenin engel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Etkili olması için rehberlik, öğretmenin isteğine bağlı olarak onun belirlediği alanda ve zamanda yapılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: *Müfettiş, rehberlik, öğretmen, ilköğretim*

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal to what extent inspectors fulfill their duties of guidance to teachers, the reasons that prevent them from fulfilling their duties; the crucial side of guidance process and what should be done for an effective guidance. This research is a descriptive study that is based on the inspectors' and teachers' perceptions. It was carried out with the participation of 10 education inspectors and 20 teachers in Izmir. Data were collected using a questionnaire which consists of semi-structured open-ended questions. Descriptive analysis was used as the data analysis technique. Some findings of the research are as follows: To the inspectors, their heavy workload reduces the quality of the guidance and inspection they carried out. Both inspectors and teachers emphasize that there are many factors that prevent the inspectors from carrying out their guidance duty in real terms. For its being effective, the guidance must be done at the time and place that the teachers wish and decide.

Keywords: *Inspector, guidance, teachers, elementary school*

GİRİŐ

Eğitim sisteminde amaçlar, programlar, öğrenme-öğretme yöntemleri, öğrenci, öğretmen, yönetici, yardımcı personel ile binalar gibi çeşitli öğeler bulunur. Bu öğelerin her birinin ayrı ayrı işlevlerini yerine getirmeleri ve birbirleriyle sağlıklı bir etkileşim içinde olmaları sistemin etkili bir biçimde işlenmesini sağlar. Bu öğelerin birinde yapılan değişiklik ya da nitelik farklılaşması sistemin diğer öğeleri üzerinde de kendisini gösterir. Bu bağlamda eğitim sisteminin bir alt sistemi olan okulun kendisine verilen görevleri yerine getirebilmesi ve güçlenerek varlığını sürdürebilmesi, önceden belirlenmiş olan hedeflere etkin bir biçimde ulaşmasıyla doğrudan ilişkili görünmektedir. Bu durum, okulun çalışmalarının denetlenerek kaynak kullanma durumunun saptanmasını, çıktılarının ve etkililiğinin yakından izlenmesini, buna dayalı olarak da gelişimi sürekli kılacak önlemlerin alınmasını gerekli kılmaktadır (Aydın, 2005). Bu gerekliliğin yerine getirilmesi, okulun sahip olduğu kaynakları etkin bir biçimde kullanmasıyla doğrudan ilintilidir. Bu yüzden okulun çalışmalarının denetlenerek kaynak kullanma durumunun saptanması, çıktılarının ve etkililiğinin yakından izlenerek gelişimini sürekli kılacak önlemler alınması gerekir. Bu durum, okulun ve okulda gerçekleştirilen eğitimin-öğretimin kalitesini artırma ve amaçlarına ulaşma derecesini belirlemede rehberlik, denetim ve değerlendirme süreçlerinin önemini artırmaktadır.

Türkiye’de, eğitim denetimi, yıllarca toplumsal yaşamı eğitim aracılığıyla düzenleme ve denetleme amacıyla kontrol etme, hata arama, istenilenlerin dışına çıkmamaları için öğretmenleri “teftiş” etme ve değerlendirme şeklinde uygulanagelmiştir. Günümüzde ise öğretim sürecini geliştirme ve rehberlik etme anlayışına dayalı olarak yürütülmesinin gerekliliği pratikte yerleşmemiş olsa da teorik düzlemde kabul görmektedir (Memduhoğlu ve Taymur, 2014). Bu kabule dayalı olarak mufettişler tarafından öğretmenlere yapılan rehberlik ve denetim çalışmalarında okul ve sınıf içi öğretimi geliştirmenin yolları aranmaktadır. Bu bağlamda, rehberlik ve denetim çalışmalarında mufettişin genel amacı, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamada eğitim ve öğretimin etkinliğini ve verimliliğini değerlendirmek (Skolinspektionen, 2009),

öğretmenin gereksinim duyduğu yardımı sunmak (Öz, 2003), temel görevi ise eğitim sürecini geliştirmeye yönelik eylemleri planlayıp uygulamak olarak görülmektedir. Müfettiş bu işlevi gerçekleştirirken eğitim sisteminde yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik ve araştırma uzmanlığı gibi pek çok rol üstlenmektedir (Taymaz, 2013). Esasen çağdaş denetim anlayışında eğitim deneticilerine liderlik rolü yüklenmiştir. Bu rol okulda eğitim-öğretimin kalitesini artırma, öğretmen ve öğrencilerin öğrenmesini geliştirmeye yardım etmeyi içermektedir (Sergiovanni ve Starratt, 2002). Nitekim Karagözoğlu (1977) tarafından eğitim müfettişinin en önemli görevinin, okuldaki öğretim etkinliklerinin verimliliğini artırmak için öğretmene yardım ve rehberlik etmek olduğu ifade edilmiştir (akt. Köroğlu ve Oğuz, 2011).

Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri, 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (Resmî Gazete 14. 09. 2011, Sayı: 28054) belirtilmiştir. 2014 yılında 652 sayılı kanunda yapılan değişiklikle (Resmî Gazete 14.03. 2014, Sayı: 28941) Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri yeniden düzenlenmiştir. Bu görevlerden bazıları şunlardır: Bakanlığın görev alanına giren konularda (a) Bakanlık personeline, okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına, gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek, (b) faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek, c) Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme, soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak, olarak belirlenmiştir.

Müfettişlerin bu görevleri yerine getirebilmeleri yeterlilik, eğitim alanındaki gelişmeleri izleme, yeniliklere açık olma ve insan ilişkileri yönünden gelişmiş olma gibi nitelikleri taşınmalarıyla doğrudan ilişkilidir. Ne var ki, müfettişlerin rollerini etkin bir biçimde oynamalarına pek çok şey engel oluşturabilir. Bu etkenler, müfettişlerin yeterli donanımına sahip olmamalarından, iş yüklerinin fazla olmasına, öğretmenlerin çeşitli gerekçelerle yardım almaya istekli olmamalarına ya da müfettiş ve öğretmenlerin birbirleri hakkındaki ön yargılarına kadar uzanan geniş bir alana yayılabilir. Kuşkusuz öğretmenlerin mesleğe hazırlık döneminde edindikleri bilgi ve becerileriyle yetinmeyip,

kendilerini değişen durum ve koşullara uygun olarak yenilemeleri, bireysel ve mesleki yönden geliştirmeleri, kendi çabalarına olduğu kadar, onları meslek içerisinde yetiştirme ve geliştirme görevi yüklenmiş olan müfettişlerin görevlerini yerine getirme durumuna da bağlıdır.

Rehberlik, bireye mutlu ve üretken olabilmesi, gereksinim duyulan ve istenilen niteliklere ulaşabilmesi amacıyla uzmanlar tarafından yapılan yardımı içeren bir süreç (Kuzgun, 2003) olarak görülmektedir. Türkiye’de denetim ve rehberlikle ilgili çalışmalarda müfettişlerin öğretmenlerin beklentilerini karşılayamadığı (Kavas, 2005), müfettişlerin rehberlikten daha çok değerlendirme yaptıkları, öğretmenlere yönelik rehberlik ve işbaşında yetiştirme rollerini istenilen düzeyde gerçekleştiremedikleri, yapılan rehberliğin yetersiz olduğu ortaya konulmuştur (Akbaba-Altun ve Memişoğlu, 2010; Arslantaş, 2007; Gökalp, 2010; Memişoğlu, 2001; Memişoğlu ve Kalay, 2013; Oktar, 2010; Ovalı, 2010; Sağır, 2005; Sarıçam, Selvi ve Göksu, 2010). Bununla birlikte rehberlik, yardım ve geliştirmeye dayalı denetim yerine kontrol odaklı biçimsel denetim yaptıkları (Memduhoğlu ve Zengin, 2012; Sabancı ve Günbayı, 2004) gözlenmektedir. Ayrıca okullarda yapılan denetim uygulamalarında, öğretmenlerin kendilerini “tecrit edilmiş” hissettikleri öne sürülmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009).

Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunun ilk yıllarında başlanılarak, yeni bir toplum yaratmak amacıyla eğitime çok önemli rol atfedilmiştir. Memduhoğlu ve Taymur’un (2014) da vurguladığı gibi, yüklenen bu rol çerçevesinde, eğitim toplumu dönüştürmede başat aygıt olarak ön plana çıkmıştır. Eğitime bu derece önemli rol yüklenince kaçınılmaz olarak onun denetlenmesi, geliştirilmesi ve uygulayıcılarına rehberlik edilmesi de gerekli olmuştur. Ne var ki eğitim denetimi, uzun yıllar eğitim uygulamalarını kontrol altında tutma anlayışıyla yürütülmüş, öğretmenlere rehberlik etmek geri planda kalmıştır. Gülşen’in (2016a) de belirttiği gibi, teftiş sisteminde 652 sayılı kanun hükmünde kararname ve bu kararnameden değişiklik yapan 6528 sayılı kanun ve Maarif Müfettişlikleri Yönetmeliği ile köklü değişiklikler yapılmıştır. Ancak müfettişlerin hem hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmelerinde yaşanan sıkıntılar

hem de müfettişlere görev tanımlarıyla örtüşmeyen bazı görevler yüklenmesi nedeniyle mesleki rehberlik ağırlıklı bir teftiş sisteminin yerleşmesi güçleşmektedir (Gülşen, (2016b).

Eğitim-öğretimi ya da sınıftaki uygulamaları geliştirebilmek için öğretmenlere yönelik yeterli düzeyde rehberlik ve danışmanlık hizmetinin verilmesi önem taşır. Sınıf içi uygulamaları geliştirilmesi, önemli ölçüde öğretmenin bilgi ve becerisini geliştirmek, çalışma istek ve güdüsünü artırmak ve karşılaştığı güçlükleri aşmada ona yapılan yardımdan geçmektedir. Bu bağlamda bu çalışma ile eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetini ne oranda yerine getirdiklerinin saptanması, müfettişlerin rehberlik ve danışmanlık görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenlerin belirlenmesi, müfettişlerin iyi bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmeleri için neler yapılması gerektiğinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışma, aynı olguya ilişkin olarak öğretmen ve müfettişlerin görüşlerini karşılıklı irdeleyerek ele alması bakımından diğer çalışmalardan farklılaşmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, eğitim müfettişlerinin öğretmenlere yönelik rehberlik ve danışmanlık hizmetini ne oranda yerine getirdiklerini, müfettiş ile öğretmen görüşmesindeki can alıcı yanın ne olduğunu, müfettişlerin rehberlik ve danışmanlık görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenlerin neler olduğunu, müfettişlerin gerçek anlamda bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmeleri için neler yapılması gerektiğini ortaya koymaktır. Bu amaca dayalı olarak şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Eğitim müfettişleri, öğretmenlere rehberlik ve danışmanlık hizmetini ne oranda yerine getirmektedir?
2. Eğitim müfettişleri ve öğretmenlerin rehberlik sürecindeki görüşmelerine özgü olan can alıcı yan nedir?
3. Eğitim müfettişlerinin rehberlik ve danışmanlık görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenler nelerdir?

4. Eğitim mufettişlerinin öğretmenlere etkili bir rehberlik ve danışmanlık yapmaları için rehberlik uygulaması nasıl olmalı ya da neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma, eğitim mufettişleri ve öğretmenlerin algılarına dayalı olarak, mufettişlerin rehberlik hizmetini ne oranda yerine getirdiklerini, rehberlik sürecinin özünü, mufettişlerin görevlerini yerine getirmelerine engel oluşturan nedenleri ve etkili rehberlik yapmak için uygulamanın nasıl olması gerektiğini ortaya koymayı hedefleyen nitel bir araştırma. Nitel araştırma, sosyal yaşamı ve insanların yaşadıkları sorunları kendine özgü yöntemlerle sorgulayarak, anlamlandırma sürecidir (Creswell, 2007). Öğretmen ve mufettişlerin görüşlerini kapsamlı bir biçimde ortaya koyabilmek için veriler yarı yapılandırılmış açık uçlu sorularla toplanmıştır. Böylece, incelenmek istenen olgunun esnek ve sınırlanmadan incelenmesi, katılımcıların deneyim, düşünce ve duyguları hakkında doğrudan bakış açılarının yakalanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, İzmir’de çalışmaya gönüllü katılan bir teftiş grubunda görevli 10 eğitim mufettişi ve bu mufettişlerin rehberlik ve denetim alanındaki iki resmi ilköğretim okulunda (ilkokul-ortaokul) görevli 20 öğretmenden oluşmaktadır. Teftiş grubu ve bu grubun çalışma alanındaki okullar, amaçlı örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Böylece bilgi bakımından zengin durumların derinlemesine araştırılması amaçlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek’in (2008) Patton’dan aktardığına göre, amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünölen durumların derinlemesine çalışılması için elverişli ortam yaratır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 9’u erkek, 11’i kadın; mufettişlerin ise 8’i Erkek, 2’si kadındır. Öğretmenlerin yarısı sınıf, diğer yarısı branş öğretmenidir. Öğretmenlerin mesleki kıdemleri 6 ile 34 yıl arasında; mufettişlerin, mufettiş olarak kıdemleri 12 ile 28 yıl, öğretmenlik dahil mesleki kıdemleri ise 23 ile 45 yıl arasında

değişmektedir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcılara birer kod verilmiştir. Müfettişler (M1, M2, M3,...), öğretmenler ise (Ö1, Ö2, Ö3,...) şeklinde kodlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Veriler açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Pilot uygulama için soru formu, ilgili alanyazın incelenerek, müfettiş ve öğretmenlerle konu hakkında görüşmeler yapılarak beş sorudan oluşturulmuştur. Bir müfettiş ve iki öğretmenle pilot çalışma yapılmış, eleştiri ve öneriler dikkate alınarak soruların ifade ediliş biçimlerinde düzeltmeler yapılmıştır. Soruların rehberlik ve danışmanlık etkinliğine özgü özellikleri ne ölçüde yansıttıklarına ilişkin olarak iki öğretim üyesinden görüş alınmıştır.

Veri Toplama ve Çözümleme

Veri çözümlemede betimsel analiz kullanılmış. Bulgular, araştırmada yanıtı aranan sorularda ortaya konan temalara göre düzenlenmiş ve sunulmuştur. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla müfettiş ve öğretmenlerin ifadelerinden sıkça doğrudan alıntılar verilmiştir. Veri analizi yapılırken önce veriler mantıklı ve anlaşılır bir biçimde düzenlenerek betimlenmiş, daha sonra bu betimlemeler yorumlanmış, neden-sonuç ilişkileri irdelenerek birtakım sonuçlara ulaşılmaya çalışılmıştır (Miles ve Huberman, 1994, Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Veri çözümleme çerçevesinde öncelikle katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlar, çözümleme için bilgisayar ortamına aktarılarak her bir soru için öğretmen ve müfettiş görüşlerine yönelik olarak iki farklı veri demeti oluşturulmuştur. Ardından betimsel analiz, Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından ifade edildiği gibi dört aşamada gerçekleştirilmiştir.

1. *Çerçeve oluşturma aşaması.* Bu aşamada araştırma sorularından ve araştırmanın kavramsal çerçevesinden hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Buna göre verilerin araştırma sorularından oluşturulan temalar altında “*müfettiş görüşleri*” ve “*öğretmen görüşleri*” şeklinde organize edilmesi, sonra da bu görüşlerin benzerlik ve farklılıklarına göre

karşılaştırılarak durumu olumlu-olumsuz yansımaları bakımından ele alınıp sunulmasına karar verilmiştir.

2. *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi aşaması.* Bu aşamada daha önce oluşturulan çerçeveye göre veriler okunup seçilerek anlamlı ve anlaşılır bir biçimde “müfettiş görüşleri” ve “öğretmen görüşleri” şeklinde bir araya getirilmiş ve doğrudan alıntı olarak verilecek ifadeler seçilmiştir. Aşağıda bu durumu yansıtan müfettiş ve öğretmen görüşlerinin nasıl ele alındığını gösteren örnek ifadeler yer almaktadır.

Örnek ifadeler:

Bir müfettiş (M4) görüşü: “*Öğretmenler ve yöneticiler, gelişime kapalı oldukları için, müfettişin rehberliğine gerek görmemektedirler.*” Bu müfettiş okullarda müfettişlerin yaptıkları rehberlik durumuna ilişkin olarak, öğretmenlerin isteksizliği ya da gönülsüzlüğünden söz etmektedir.

Bir öğretmen (Ö17) görüşü: “*Genel olarak gelişmelerden habersizler, öğrenci profilini tanımıyorlar, eskide kalmışlar, belli kalıpların dışına çıkmıyorlar...*” Bu öğretmen de müfettişlerin yaptığı rehberliğin niteliğine ilişkin olarak, hem müfettişlerin yılda bir kez okula gelerek rehberlik yapmalarını yeterli bulmadığını hem de müfettişlerin yeterli olduklarına inanmadığını ifade ederek duruma olumsuz yaklaşmaktadır.

3. *Bulguların tanımlanması aşaması.* Bu aşamada müfettiş ve öğretmen görüşleri şeklinde organize edilen veriler tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiş. Verilerin sunumunda, alıntı seçiminde “farklı görüş”, “açıklayıcı olma”, “çeşitlilik” ve “uç örnekler” ölçütleri dikkate alınmıştır. Alıntının kimden yapıldığını belirtmek için katılımcılara verilen kodlar kullanılmıştır. Örneğin üç numarasıyla kodlanmış müfettişten yapılan alıntı için “M3”, beş numarasıyla kodlanmış öğretmenden yapılan alıntı için “Ö5” parantez içinde verilmiştir. Doğrudan alıntılarda gereksiz tekrarlardan kaçınılmaya özen gösterilmiştir.

4. *Bulguların yorumlanması aşaması.* Bu aşamada tanımlanan bulgular açıklanmış, müfettiş ve öğretmen görüşleri birbirleriyle ilişkilendirilerek anlamlı hale getirilmiştir. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri açıklanmaya ve farklı olgular arasında benzerlik, zıtlık yönünde karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu çalışma müfettiş ve öğretmen olarak aynı alanda ortak amaca hizmet eden, statüleri farklı iki meslek grubuna mensup kişiler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla bu iki grubun bakış açılarının kimi zaman örtüştüğü kimi zaman da farklılaştığı görülebilir. Bu durumun nedeni, müfettiş ve öğretmenlerin hem algılarının hem de üstlenmiş oldukları mesleki rollerinin davranışlarına yansımaları olabilir. Esasen burada üzerinde durulması gereken, bireylerin eylemlerinde, rolün davranışa yansımada mesleklere göre değişiklik olmakla birlikte, kişiliğin büyük etkisi olduğunun unutulmamasıdır (Başar, 1998). Bu bağlamda elde edilen bulgular, araştırma problemlerine göre oluşturulan “müfettiş görüşleri” ve “öğretmen görüşleri” temaları altında benzerlik ve farklılıkları bakımından ele alınarak karşılaştırmalı olarak sunulmakta ve tartışılmaktadır.

Müfettişlerin öğretmenlere rehberlik ve danışmanlık yapma durumu

Müfettişler, rehberlik ve denetim çalışmalarının mevzuat doğrultusunda düzenlenen aylık çalışma programlarına uygun olarak bir okula ya da öğretmene ayırmaları gereken sürede yapılabilecek oranda ve en iyi şekilde sorumluluklarını yerine getirmeye çalıştıklarını belirtmektedirler. Ancak, denetlemeleri gereken kurumların sayısı ve tür olarak çok olması nedeniyle yaptıkları rehberlik ve denetimin niteliğinin düştüğünü vurgulamaktadırlar. Bu durumu bir müfettiş (M2) şu şekilde ifade etmiştir:

“Birlikte çalıştığım grubun aylık çalışma programının bana tanıdığı zaman ölçüsünde en verimli şekilde rehberlik yaptığımı sanıyorum. Ancak denetlememiz gereken kurumların çokluğu ve mevzuat gereği bu

kurumların her yıl denetlenmesi zorunluluğu rehberlik ve teftişin niteliğini düşürmektedir...”

Bazı müfettişler, yaptıkları rehberlik ve denetim çalışmalarında, kendi yetersizlikleri ve hataları olabileceğini ifade etmekle birlikte, esasen üzerinde durulması gereken noktanın, çoğunlukla öğretmenlerin neye, ne kadar gereksinim duyduklarını bilmemeleri, bunun yanı sıra öğretmen ve yöneticilerin gelişime kapalı olmaları nedeniyle de müfettişin rehberliğine gerek duymamaları olduğunu vurgulamaktadır. Bu durumu bir müfettiş (M4), *“Öğretmenler ve yöneticiler, gelişime kapalı oldukları için, müfettişin rehberliğine gerek görmemektedirler.”* Bir başkası (M7) da *“İstemeyene rehberlik ve danışmanlık ne oranda yapılırsa o oranda yapıyoruz.”* şeklinde ifade etmiştir.

Genel olarak öğretmenler, müfettişlerin kendilerine olması gerektiği gibi rehberlik yap(a)madıklarını düşünmektedir. Öğretmenler, hem müfettişlerin yılda bir kez okula gelerek rehberlik yapmalarını yeterli bulmamakta hem de müfettişlerin yeterli olduklarına inanmamaktadırlar. Bu durumu bir öğretmen (Ö17), *“Genel olarak [müfettişler] gelişmelerden habersizler, öğrenci profilini tanımıyorlar, eskide kalmışlar, belli kalıpların dışına çıkmıyorlar...”* şeklinde ifade etmiştir. Bir öğretmen, müfettişlerin hiçbir hizmeti yerine getirmediklerini, sadece kendi komplekslerini tatmin ettiklerini, iki öğretmen ise bazı müfettişlerin görevlerini yerine getirdiklerini vurgulamalarına karşın, genel olarak öğretmenler, müfettişlerin sadece prosedürleri yerine getirecek şekilde davrandıklarını, rehberlik ve danışmanlık yapmadıklarını, öğretmenin ve öğretimin geliştirilmesine pedagojik anlamda katkıda bulunmadıklarını belirtmektedirler. Bu durumu bir öğretmen (Ö9), *“Müfettişler, genelde öğretmen yeterliliği üzerinde durmakta, eğitimin niteliğini belirlemek ve artırmak ya da kurumun bu konuda kapasitesini geliştirmek için aktif rol üstlenmediklerini düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Bu bulgular, müfettişlerin, mesleki gelişime yönelik olarak öğretmenlere rehberliği az yaptıkları (Gökalp, 2010; Oktar, 2010; Ovalı, 2010), rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile teftiş ve değerlendirme rollerine kısmen uygun davrandıkları (Köybaşı ve Dönmez,

2012), görevlerini orta düzeyde yerine getirdikleri (Sağlam ve Demir, 2009) şeklindeki araştırma sonuçları ile tutarlı görünmektedir. Buna karşın müfettişlerin, rehberlik ve işbaşında yetiştirme ile teftiş ve değerlendirme rollerine uygun davrandıkları şeklindeki saptama (Turan, 2009) ile çelişmektedir. Yine bu bulgular, Köroğlu ve Oğuz'un (2011) çalışmalarında ulaştıkları öğretmenlerin yapılan rehberliği yetersiz gördükleri şeklindeki sonuç ile tutarlı olduğu, müfettişlerin ise yapmış oldukları rehberliği üst düzeyde yeterli gördükleri şeklindeki bulguyla çeliştiği söylenebilir.

Hem müfettişlerin hem de öğretmenlerin ifadelerinde, genel olarak, öğretmenlere yönelik yeterli-nitelikli-etkili bir rehberlik çalışması yürütülemediği anlaşılmaktadır. Bu durum, bireyin yeterlik ve yeteneklerini üst düzeye çıkarması, gereksinimlerini karşılaması, kişiliğine uygun rol kavramları geliştirerek çevresinde olup bitenlere uyum sağlaması amacıyla karar verme, problem çözme, bilgi-beceri kazanmasında benlik algısıyla uyuşan, doğal ve sosyal gerçekliği içinde bir öğrenen olarak anlamlı ve mutlu yaşam sürmesine yönelik olarak, uzmanlarca verilen bilimsel yardım süreci olarak görülen rehberliğin (Kepçeoğlu, 2001) yeterince yapılamadığını ortaya koymaktadır. Müfettişlerin, öğretmenlere modern denetim yaklaşımlarında önerilen rehberliği yeterince yap(a)mamalarının temel nedenlerinden biri olarak iş yüklerinin fazla olması gösterilebilir (Ağaoğlu, 2001). Ayrıca denetimden beklenen yararın sağlanamamasının nedenleri arasında rehberlik ve geliştirme yerine kontrol odaklı, biçimsel denetim anlayışının önemli etkisinin olduğu da (Memişoğlu, 2001) söylenebilir.

Müfettiş-öğretmen görüşmesindeki can alıcı nokta

Müfettişler, öğretmene rehberlik etme sürecinde müfettiş-öğretmen görüşmesindeki can alıcı noktayı tanımlamaktan daha çok ne yaptıklarını ifade etmiştir. Örneğin bir müfettiş (M2) bu durumu “*Önce öğretmeni dinlerim, tanırım, rahatlamasını [bana] güven duymasını sağlayacak şekilde davranmaya özen gösteririm. Olumlu davranış ve çalışmalarından dolayı kendisini kutlarım. Sonra yapıcı önerilerde bulunmaya özen gösteririm.*” şeklinde ifade etmiştir. Müfettişlerin ifadelerinde denetim sürecindeki can alıcı nokta olarak “*öğretmeni dinleme, tanıma ve öğretmenin güven duymasını sağlama*” şeklinde olumlu davranışların ön plana çıktığı gözlenmektedir.

Müfettişin öğretmene rehberlik etme sürecine ilişkin olarak iki öğretmen, genellikle müfettişe soru sormadıklarını ve müfettişin bir an önce gitmesini arzuladıklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden biri (Ö1) bu durumu “*Müfettişe hiç soru sormam. Ne kadar kısa sürede görüşme biter ve müfettiş gider diye beklerim.*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarısından fazlası ise müfettişlerle görüşmelerinde can alıcı herhangi bir şey görmediklerini vurgulamaktadır. Bir öğretmen (Ö8) bu durumu “*Müfettiş, öğretmene karşı samimi olur, ona yardımcı olmak isterse öğretmene bir arkadaş, meslektaş gibi yaklaşmalıdır. Şimdiye kadar böyle bir durum yaşamadığım için bu konuda tespitim yok.*” bir başkası da (Ö15), “*Kimi müfettişler, süreci bizimle paylaşma gereği bile duymuyor. Sadece dosyalarımızı inceliyor, gidiyor. Eğitim - öğretimle ilgili yol göstericilik yok*” şeklinde ifade etmiştir. Öte yandan öğretmenlerin bir kısmı müfettiş-öğretmen görüşmesindeki can alıcı noktayı, “*öğretmene gösterilen saygı*” (Ö9), “*birebir yapılan küçük değerlendirme görüşmesi*” (Ö3) ve bu “*görüşmenin samimi bir ortamda olması, empati kurabilmeleri...*” (Ö14), şeklinde olumlu ifadeler kullanmıştır. Bazı öğretmenler ise “*müfettişlerin her şeyi kendileri biliyormuş imajı çizmeleri*” (Ö12) ve “*...iletişimde zorluk, iletişim sorunu*” (Ö7), şeklinde olumsuz olarak ifade etmiştir. İfadelerde görüldüğü gibi öğretmenlerin bir kısmı müfettiş-öğretmen görüşmesindeki can alıcı noktayı, “*öğretmene gösterilen saygı, samimiyet, empati kurma*” şeklinde olumlu olarak ifade etmektedir. Bazı öğretmenlerin ifadelerinde ise “*müfettişlerin her şeyi biliyormuş gibi davranmaları, iletişim eksikliği, müfettişin kısa sürede okulda ayrılması için hiç bir şey sormamaları*” gibi olumsuz davranış ya da algının ön plana çıktığı gözlenmiştir.

Oysa öğretimsel sorunlara ilişkin olarak müfettiş ve öğretmen ne düşündüğünü paylaşmalı ve bu sorunların nasıl çözülebileceğine ilişkin çözüm önerilerini birbirlerine aktarmalıdır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Zira müfettişin danışmanlık rolü, sorunu tanılama amacıyla öğretmen ile birlikte çalışarak onların sorunlarını görmelerine, anlamalarına yardımcı olmaktadır (Ceylan ve Ağaoğlu, 2010). Bu süreçte öğretmen ve müfettiş çözüm önerilerini birbirlerine aktarırken işbirlikçi bir yaklaşımı benimsemelidirler. Bu yüzden öğretmenin algı dayanağının müfettiş tarafından

bilinmesi gerekir (Aydın, 1993). Müfettiş öğretmenin bakış açısını anlamak için yönlendirici olmayan tutum sergilemeli, sonra kendi fikrini belirtmelidir, sorunun çözümüne ilişkin tarafların çözüm önerilerini sunmasıyla hem müfettiş hem de öğretmene doyum sağlayan, ortak çözüm yolu üzerinde müzakere edilerek karar üzerindeki kontrol paylaşılmış olur (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014).

Müfettişin öğretmene rehberlik etmesine engel oluşturan nedenler

Müfettişler, rehberlik ve danışmanlık görevlerini gerçek anlamıyla yerine getirmelerine pek çok etkenin engel oluşturduğunu düşünmektedir. Müfettişler bu engelleri yasal düzenlemeler, iş yüklerinin ağırlığı, uygulanan programlar, yönetici ve öğretmenlerin eğitim-öğretim beklentilerinin farklılığı, sorunların ortaklaşdırılmaması, yönetici ve öğretmenlerin yasal mevzuattan çok uygulamalara itibar etmesi, kurum başarısının sadece akademik başarıyla sınırlandırılması, kişilerin değişime kapalı olmaları, öğretmen ve müfettişlerin ön yargıları şeklinde sıralamaktadır. Bu duruma ilişkin olarak bazı müfettişlerin ifadeleri aşağıda görülmektedir:

“Rehberlik ve denetim alanımıza giren kurumların çeşitliliği ve çokluğu, bu kurumların, bunların her yıl denetlenme zorunluluğu, MEB genel müdürlüklerinin zamansız bir şekilde kurumlarımızı denetle istek ve emirleri, yöneticilerin denetim elemanını kolluk kuvveti gibi görüp kullanma isteği, gereksiz inceleme ve soruşturma konularıyla zaman harcanması.” (M2).

“Okullara zaman ayıramıyoruz. İş yoğunluğundan kısa sürede de istenilen düzeyde rehberlik yapılamıyor. Öğretmen ve müfettişlerin ön yargıları iletişim engeline neden oluyor.” (M5).

“Kişilerin değişime kapalı olmaları, okuma ve araştırmaya yeterli zaman ayırmamaları, internet ağının yaygınlaşması ve ders programlarının hafifletilmesi.” (M4).

“Danışan ne danışacağını bilmiyor, kendini rehberliğe kapatıyor. Kalabalık ve formal bir yapı olduğundan yeterince faydalı olduğunu düşünmüyorum...” (M6).

Öğretmenler de müfettişlerin rehberlik ve danışmanlık görevlerini yerine getirmelerine pek çok etkenin engel oluşturduğunu düşünmektedir. Öğretmenler bu engelleri zaman azlığı, müfettiş sayısının az iş yüklerinin fazla olması, müfettişlerin yenilikleri takip etmemeleri, yeterli donanımına sahip olmamaları ve kendilerini geliştirmemeleri, önyargılı davranışları, yaşlı olmaları, bürokratik engeller ve müfettişlerde yeterli oranda branşlaşmanın olmaması şeklinde sıralamaktadır. Öğretmenlerin bu durumu betimleyen ifadelerinden bazıları aşağıdadır:

“Yeterli bilgi ve teknik donanımına sahip değiller. Yönetmelik de onları kısıtlıyor olabilir. Ayrıca öğretmenlere gerçek anlamda yardımcı olma anlayışları da yok. Yaptıkları işi yasak savma, angarya olarak görüyorlar.” (Ö8).

“Engellerin çoğu sanırım bürokratik engeller. Onlar da kendilerine dayatılan şekilde görev yapmaya çalışıyorlar, sistem en başından problemlidir.” (Ö16).

“Sürenin yeterli olmadığını düşünüyorum. Bir ders saati süresinde bu iş yapılamaz. Müfettişlerde yeteri kadar branşlaşma yok. Branşı sınıf öğretmenliği olan bir müfettiş fen ve teknoloji öğretmenine nasıl yardımcı olacak?” (Ö11).

“Müfettişler önyargılı ve sabit fikirli davrandıkları için etkili olmadıklarını düşünüyorum” (Ö14).

Hem müfettişler hem de öğretmenler, müfettişlerin öğretmenlere gerçek anlamda rehberlik etmelerinin önünde pek çok etkenin engel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu durum etkili ve verimli bir rehberlik ve denetim yapmak, kısacası öğretimi geliştirmek için, bu nedenlerin ortadan kaldırılmasının gerekliliğini ortaya çıkardığı gibi, isim değişikliğinin ötesinde sistemin kendisi ve müfettiş nitelikleri açısından köklü

değişiklikler yapmak gerektiğini de göstermektedir. Akılda tutmamız gereken şey, insanın davranışına kesin olarak yanıt veren bir algoritmanın olmadığıdır. Eğer öğretmen A,B,C özellikleri gösteriyorsa, o halde müfettiş de X,Y ve Z'yi yapmalıdır şeklinde bir formül yoktur (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014, s. 157). Bununla birlikte rehberlik ve denetim sürecinde, gerek öğretmeni gerekse öğretimi geliştirmek için, her şeyden önce müfettiş ile öğretmen arasında karşılıklı güvene dayalı, sağlıklı bir ilişkinin kurulması gerekir. Profesyonel ya da uzman bir eğitimci olarak kabul edilen müfettiş ile öğretmenin işbirliği aracılığıyla öğretmenin mesleki gelişimi sağlanmaya çalışılır. Ancak bunun gerçekleşebilmesi için müfettişin gerçekte profesyonel bir eğitimci olması, öğretmenin de onu bir uzman olarak algılaması gerekir (Aydın, 1993). Kuşkusuz, rehberlik, demokratik bir anlayış gerektirir. Bu anlayışın gereği olarak emreden, yargılayan, eleştiren tutum ve davranışların rehberlikle bağdaşmayacağı açıktır. Bu da müfettişin, öncelikle rehberlik yaptığı kişiler tarafından benimsenmesini gerekli kılmaktadır. Müfettişin benimsenmesi ise onun tutum ve davranışlarıyla doğru orantılı bir durumdur (Gündüz, 2010).

Etkili bir rehberlik için yapılması gerekenler

Müfettişlere göre, öğretmenlere gerçek anlamda, etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmek için yapılacak rehberlik, öğretmenin isteğine bağlı olarak onun belirlediği alan ve zamanda yapılmalıdır. Rehberlik yapılacak kurum ve kişilerle ön görüşme yapılarak çalışmanın planlanması, rehberlik yapılacak öğretmen sayısının azaltılması, yapılan rehberlik çalışmalarına ilişkin dönüt alınması ve bir sonraki çalışmada bu dönütlerle birlikte yapılanların değerlendirilmesi gerekir. Ayrıca eğitim-öğretim ve yönetimle ilgili sorunları belirlemede ortak bir anlayış oluşturulmalı, mevzuatla fiili durum çelişmemelidir. Okul ve öğrenci başarısı sadece sınavlarda alınan puanlara göre değerlendirilmemelidir. Denetim raporlarında belirtilen eksiklik ve öneriler uygulamaya geçirilmelidir. Okullar bina, donanım ve materyal bakımından yeterli hale getirilmelidir. Müfettişlerin alanlara göre uzmanlaşmaları sağlanmalı, müfettişlere belli aralıklarla eğitim verilerek tüm yönleriyle işbaşında yetiştirilmeleri sağlanmalı, müfettişler, rehberlik ve danışmanlık yapacakları kişilerin güvenini

kazanmalıdır. ¼đretmenler, rehberlik çalışmalarına etkin katılıma istekli hale getirilmeli. M¼fettiřlerin yaptırım yetkisi olmalıdır.

¼đretmenlere etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti vermek için, yapılması gerekenlere ilişkin olarak, m¼fettiř g¼r¼řlerini yansıtan bazı ifadeler aşağıdadır:

“Rehberlik isteğe bağlı olarak yapılır. ¼đretmenin sorunlarını tespit edip m¼fettiři davet etmesi gerekir. Oysa ¼đretmen sorunlarını saklıyor. Soru sormuyor. M¼fettiř de teftiş eder gibi yapıyor. Soruşturma g¼revi m¼fettiřlerden alınmalı. M¼fettiřler sık sık HİE’e alınmalı.” (M7).

“Mevzuat kendi içinde çelişki oluşturmamalı ve uygulamayla birebir ¼rt¼řmeli. Kurumlara kaynak ayrılmalı, yeterli personel verilmeli. ¼đretim programları g¼ncel sorunları, yaşamı, sosyal, k¼lt¼rel, ekonomik farklılıkları hesaba katarak hazırlanmalı. Eğitim-¼đretim çalışmalarında gerçek yaşam temel alınmalı, kurum başarısı sadece sınavlardan alınan puanlara bağlanmamalı. M¼fettiřin yaptırım yetkisi olmalı, ‘idarenin işine karışamaz’ ilkesi bu kadar kapsamlı olmamalı. Kurum, gerek duyduğu nitelik ve sayıda insan ve madde kaynağına sahip olmalı. M¼fettiřlere, değişim ve gelişmeleri takip etme, ¼đrenme, yeterliliklerini geliştirme amacıyla belli aralıklarla eğitim verilmeli. M¼fettiř, rehberlik ve danışmanlık yapacağı kişilerin g¼venine sahip olmalı yani rehberlik yapılan kişi s¼ylenenlerin uygulanacağına inanmalı.” (M1).

“Rehberlik daha geniş zamanlı ve s¼rekli olmalıdır. ¼đretmenlere mesleki yardım ve yetiştirme amaçlı birebir çalışmalar yapılmalıdır. ¼đretmenlerin rehberlik ve danışma faaliyetlerine etkin katılıma istekli olmaları için, bu etkinliklerin sonunda ¼đretmenlerin sicil, y¼kselme ve diğer ¼zl¼k haklarında olumlu katkıları olmalıdır. Gerçek anlamda bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmek için, hem ¼đretmenler alıcı duruma gelmeli ve bunun için gereken d¼zenlemeler yapılmalı hem de m¼fettiřlere gereken zaman ve kaynak sağlanmalıdır.” (M3).

Öğretmenlere göre müfettişlerin etkili bir rehberlik ve danışmanlık çalışması yapabilmeleri için, öğretmene hangi konularda yardıma ihtiyacı olduğu sorulmalıdır. Rehberlik çalışmalarında hedef ve beklentiler açıkça ortaya konmalı, çalışma kapsamlı olmalı ve daha geniş zamana yayılmalıdır. Müfettişlerin rehberliğe bakış açıları ortaklaşmalı, eğitimleri çok yönlü olmalı, alanlara göre uzmanlaşmaları sağlanmalıdır. Öğretmene sevgi-saygı gösterilmeli, müfettiş-öğretmen arasındaki mesafe kalkmalıdır. Bütün bunları hayata geçirebilmek için HİE verilmelidir.

Müfettişlerin öğretmenlere etkili bir rehberlik ve danışmanlık çalışması yapmalarına yönelik olarak öğretmenlerin görüşlerini yansıtan ifadelerden birkaçı aşağıda görülmektedir:

“Öncelikle müfettişlerin eğitilmesi gerekiyor... Her müfettiş farklı bir şey istiyor. Bazen çelişiyorlar. Öğretmen nelerin beklendiği objektif olarak belirlenmeli, müfettişler bu konuda eğitimden geçirilmeli.” (Ö6).

“Müfettişler branşlarında yeterli, uzman kişiler olmalıdır...” (Ö8).

“Müfettişin, eğitim öğretim konusunda günceli izleyen, kullandığımız yöntem ve tekniklerden haberdar olan ve geçmişe takılıp kalmadan rehberlik yapmalarını beklerim. Rahat bir çalışma ortamı olmalı. Mevzuat değişiklikleri olmalı ayrıca HİE cazip ve zamanlama açısından uygun olmalıdır.” (Ö15).

“Müfettiş okulun bir elemanı olmalı. Sürekli gelişmelerden haberdar olmalı, bu işin uzmanı olmalı, daha çok danışmanlık yapmalıdır. Ayrıca bu işin okulu olmalı.” (Ö17).

Rehberlik ve denetim çalışmalarında öğretmenlerin dışsal yolla mı, içsel yolla mı, yoksa hem dışsal hem de içsel yollarla mı güdülenmeye çalışıldıkları önem taşımaktadır. Dışarıdan ya da dışsal güdüleme, bir kişinin işin dış bağlamında aldığı değere dayanmaktadır. Daha iyi çalışma koşulları, daha fazla para, yeni bir unvan, ödüller ve müfettişlerin övgüleri dışsal güdüleyici örnekleri olarak görülmektedir. İçsel güdüleme, işin kendisinden alınan değere dayanmaktadır. Yeterlilik ve başarı hissi, heyecan ve

güçlüklerin üstesinde gelme, anlam ve anlamlılık ve bir işi başarmada alınan zevk ve doyum duyguları içsel güdüleme örnekleri olarak gösterilebilir (Sergiovanni, 2007, s. 129). İnsanın dışarıdan güdülenmesinden daha etkili olan içsel yollarla güdülenmesidir. Türkiye denetim sisteminde mufettişlerin öğretmenleri dışsal yollarla güdüleyecek araç/strateji ya da kaynakları kullanmaları oldukça sınırlı görünmektedir. Zira öğretmenleri güdülemek için, mufettişlerin “övme” dışında neredeyse yapabilecekleri bir şey yoktur. Rehberlik ve denetim öğretimin ayrılmaz bir parçasıdır. Okulda dolayısıyla eğitimde kaliteyi sağlamada denetimin önemi yadsınamaz. Kaliteye okulların yalnızca dışarıdan izlenmesi ve değerlendirilmesiyle ulaşılamayacağı, dışarıdan izlemenin yanında aynı zamanda okulda öz değerlendirme yoluyla, öz değerlendirme kültürünü yerleştirmenin ön plana çıkartılması gerekir (Skolinspektionen, 2009).

Bütün bulgular dikkate alındığında, öğretmenlere gerçek, etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmek için, bazı düzenlemeler yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Örneğin, görüşme zamanları öğretim yılının başında öğretmenlerle birlikte belirlenmelidir. Bu görüşme saatlerinde belirlenen ihtiyaçlar doğrutusunda bireysel, zümre ve şube öğretmenler kurullarıyla odak grup görüşmeleri yapılmalı, görüşmelerde öğretmenlerle gözlemler paylaşılmalıdır. Ayrıca öğretmen, ihtiyaç duyduğu her durumda randevu olarak danışmanlık talep edebilmelidir. Gelişimsel rehberlik anlayışı doğrutusunda öğrencilerin bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla öğretmenle işbirliği yapılmalı, öğretmenin gereksinimleri doğrutusunda hazırlanan çalışmalar ortaklaşa yürütülmelidir. Paylaşım saatlerinde kullanılabilir çeşitli etkinlikler hazırlanmalı, öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağlayacağı düşünölen iletişim, sınıf yönetimi, istenmeyen davranışlarla başa çıkma ve kriz yönetimi gibi alanlarda uzman kişilerden yardım alınmalıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

1. Müfettişler, ağır iş yükleri nedeniyle yaptıkları rehberlik ve denetimin niteliğinin düştüğünü vurgulamaktadır. Bazı müfettişler, kendi yetersizlikleri ve hataları olabileceğini ifade etmekle birlikte, çoğunlukla öğretmenlerin neye, ne kadar gereksinim duyduklarını bilmediklerini, gelişime kapalı oldukları için de rehberliğe gerek duymadıklarını düşünmektedir. Öğretmenler göre de müfettişler, kendilerine olması gerektiği gibi rehberlik yap(a)mamaktadır. Öğretmenler, hem yılda bir kez okula gelinerek rehberlik yapılmasını hem de müfettişleri yeterli bulmamakta, müfettişlerin sadece prosedürleri yerine getirecek şekilde davrandıklarını, rehberlik ve danışmanlık yapmadıklarını, öğretmenin ve öğretimin geliştirilmesine pedagojik anlamda katkıda bulunmadıklarını belirtmektedir.
2. Müfettişler, öğretmenlerle görüşmelerindeki can alıcı noktayı tanımlama yerine ne yaptıklarını ifade etmiştir. Bu ifadelerde can alıcı nokta olarak “öğretmeni dinleme, tanıma ve öğretmenin güven duymasını sağlama” şeklinde olumlu davranışlar ön plana çıkmaktadır. Buna karşın, öğretmenlerin yarısından fazlası müfettişle görüşmelerinde can alıcı herhangi bir şey görmediklerini, bazı öğretmenler ise genellikle müfettişe soru sormadıklarını ve bir an önce okuldan gitmesini arzuladıklarını belirtmiştir. Yine bazı öğretmenlerin ifadelerinde “müfettişlerin her şeyi biliyormuş gibi davranmaları ve iletişim eksikliği” gibi olumsuz davranış ya da algı ön plana çıkarken, buna karşın bazı öğretmenlerin ifadelerinde müfettişler tarafından “öğretmene gösterilen saygı, samimiyet, empati kurma” şeklinde olumlu ifadeler göze çarpmaktadır.
3. Hem müfettişler hem de öğretmenler, öğretmenlere gerçek anlamda rehberlik etmenin önünde pek çok etkenin engel oluşturduğunu vurgulamaktadır. Bu engellerden bazıları üzerinde iki grubun görüşlerinin örtüştüğü gözlenmiştir. Örtüşen engeller, rehberliğe ayrılan zamanın azlığı, müfettişlerin sayı olarak az, iş yüklerinin fazla olması, önyargılı davranma, değişime kapalı olma, yenilikleri izlememe, yeterli donanıma sahip olmama ve kendilerini geliştirmeme ile yasal

düzenleme ve bürokratik engeller olarak sayılmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler mufettişlerin yaşlı olmalarını, yeterli oranda branşlaşmanın olmamasını; mufettişler ise yönetici ve öğretmenlerin eğitim-öğretime ilişkin beklentilerinin farklılığını, sorunların ortaklaştırılamamasını, yönetici ve öğretmenlerin yasal mevzuattan çok uygulamalara itibar etmesini, kurum başarısının sadece akademik başarıyla sınırlandırılmasını da rehberliğin önündeki engeller olarak saymaktadır.

4. Mufettişlere göre öğretmene gerçek, etkili bir rehberlik ve danışmanlık hizmeti verebilmek için rehberlik, öğretmenin isteğine bağlı olarak onun belirlediği alanda ve zamanda yapılmalıdır. Rehberlik yapılacak kurum ve kişilerle ön görüşme yapılarak çalışmanın planlanması, rehberlik yapılacak öğretmen sayısının azaltılması, yapılan rehberlik çalışmalarına ilişkin dönüt alınması ve bir sonraki çalışmada bu dönütlerle birlikte yapılanların değerlendirilmesi gerekir. Ayrıca eğitim-öğretim ve yönetimle ilgili sorunları belirlemede ortak bir anlayış oluşturulmalı, mevzuatla fiili durum çelişmemelidir. Okul ve öğrenci başarısını değerlendirmede ölçüt olarak sadece sınav puanları alınmamalıdır. Kurum denetim raporlarında belirtilen eksiklik giderilmeli, öneriler uygulamaya geçmeli, okullar bina, donanım ve materyal bakımından yeterli hale getirilmelidir. Mufettişler alanlara göre uzmanlaşmalı, belli aralıklarla eğitilerek işbaşında yetiştirilmelidir. Mufettiş, rehberlik yapacağı öğretmenin güvenini kazanmalı ve yaptırım yetkisi olmalı, öğretmen rehberlik çalışmalarına etkin katılıma istekli hale getirilmelidir. Öğretmenlere göre de etkili bir rehberlik ve danışmanlık çalışması yapılabilmesi için, öğretmene hangi konularda yardıma ihtiyaç duyduğu sorulmalı, hedef ve beklentiler açıkça ortaya konmalı, çalışma kapsamlı olmalı ve geniş zamana yayılmalıdır. Ayrıca mufettişlerin rehberliğe bakış açıları ortaklaşmalı, eğitimleri çok yönlü olmalı, alanlara göre uzmanlaşmaları sağlanmalı, mufettiş öğretmene saygı göstermeli, aralarındaki mesafeyi kaldırmalıdır.

Müfettişin iş yükünü azaltmak, öğretmenin olumsuz algılamasının önüne geçmek ve müfettişe güveni arttırabilmek için iş ve ihtiyaç analizlerine dayalı olarak müfettişlerin sayı ve nitelik olarak yeterli olmasına yönelik önlemler alınmalıdır.

KAYNAKLAR

- Ağaoğlu, E. (2001). İlköğretim denetçilerinin branslaşması. *Çağdaş Eğitim Dergisi* 282, 17-20.
- Akbaba Altun, S. ve Memişoğlu, S. P. (2010). İlköğretim müfettişlerinin denetimin yeniden yapılandırılmasına ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 643-657. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Arlantaş, H. İ. (2007). İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*, (genişletilmiş 3. baskı). Ankara: Pegem.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi: rolleri, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi* (4. baskı). Ankara: Pegem.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Ceylan, M. ve Ağaoğlu, E. (2010). Eğitim denetçilerinin danışmanlık rolü ve danışmanlık modelleri. *İlköğretim Online*, 9(2), 541-551. <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry research design: choosing among five approaches* (2nd ed.). London. Sage Publications.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. ve Ross-Gordon, J.M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım* (Çeviri editörleri: M. B. Aksu, E. Ağaoğlu). Ankara: Anı.
- Gökalp, S. (2010). İlköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin, Türkiye.
- Gülşen, C. (2016b). Türkiye’de maarif müfettişliği. İçinde, Ahmet Aypay (editör), *Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği* (ss, 403-422). Ankara: Pegem Akademi.
- Gülşen, C. (2016a). Türkiye’de milli eğitim müfettişliğinin tarihi ve müfettişliğe geçiş. İçinde, Ahmet Aypay (editör), *Türkiye’de Eğitim Yöneticiliği ve Maarif Müfettişliği* (ss, 381-402). Ankara: Pegem Akademi.

- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23
- Kavas, E. (2005). İlköğretim müfettişlerinin denetim davranışlarına ilişkin öğretmen algı ve beklentileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli, Türkiye.
- Kepeçoğlu, M. (2001). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Alkım.
- Köroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Uluslararası E Dergi*, 1(2),9-25. [http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIIV/C1_S2makaleler/1%20\(2\)%20-%20202.pdf](http://ebad-jesr.com/images/MAKALE_ARSIIV/C1_S2makaleler/1%20(2)%20-%20202.pdf).
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim müfettişlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(3),339-349.
- Kuzgun, Y. (2003). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel.
- Memduhoğlu H. B. ve Zengin M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memduhoğlu, H.B. ve Taymur, A. (2014). Türkiye’de eğitim denetimi alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4(2), 25-44.
- Memişoğlu, S. P. (2001). Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Memişoğlu, S. P. ve Kalay, M. (2013). Eğitim müfettişlerinin denetim rollerine ilişkin ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 427-449.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Second edition. London: SAGE
- Oktar, A. N. (2010). Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.
- Ovalı, Ç. (2010). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir, Türkiye.

- Öz, F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Osmangazi Üniversitesi Yayınları, 88.
- Resmî Gazete (14 Mart 2014, Sayı: 28941). Millî eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. Erişilmiştir: <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314.pdf> (10.01.2016).
- Sabancı, A. ve Günbayı, İ. (2004). İlköğretim denetmenlerinin görev alanlarının ve yüklerinin yeterli alanları açısından değerlendirilmesi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 114-121.
- Sağır, M. (2005). İlköğretim kurumlarında görevli öğretmenlerin işbasında yetişmelerinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algıları. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- Sağlam, A.Ç ve Demir, A. (2009). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 130-140.
- Sarıçam, İ., Selvi, H. ve Göksu, M. Z. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri nelerdir? II. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı* (Editör: T. Karaköse, K. Yılmaz ve Y. Altınkurt). Ankara: Nobel.
- Sergiovanni, T. J. (2007). *Rethinking leadership*. Second edition. Thousand Oaks. California: Corwin Press.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (2002). *Supervision: a redefinition* (7th ed.). NY: Mc Graw Hill.
- Skolinspektionen. (2009). The Inspectorate of educational inspection of Sweden. Erişilmiştir: <http://www.skolinspektionen.se/PageFiles/1854/SwedishSchoolsInspectorate2009.pdf>. (21.12.2013).
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler* (10. baskı). Ankara: Pegem.
- Turan, F. (2009). İlköğretim müfettişlerinin etik rol davranışlarına ilişkin algıların mukayeseli incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 183, 141-168.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (7. baskı). Ankara: Seçkin.

SUMMARY

The effects of the guidance and supervision on school improvement and classroom teaching are crucial. However, there are lots of things that may prevent inspectors from play their roles in an effective manner such as the excess workload, the teachers' lack of willingness to get help because of some different reasons, inspectors' and teachers' prejudices about each other and et cetera. In this context, this descriptive study aimed to reveal the perceptions of both inspectors and teachers about the extent of the inspectors' fulfilling their duties of guidance to teachers, the reasons that prevent them from fulfilling their duties; the crucial side of guidance process and what should be done for an effective guidance. It was carried out with the participation of 10 education inspectors and 20 teachers who are working in state schools in İzmir. Data were collected using a questionnaire that included semi-structured and open-ended questions. Descriptive analysis was used to analyze the data.

The results obtained in this study: (1) Inspectors emphasized that the quality of their guidance and supervision decreases due to the heavy workloads. Some inspectors think that mostly teachers do not know what and how much they need and they do not need guidance because they are not open to the new developments. According to the teachers, inspectors do not or cannot guide them. They think that both inspectors and their visits to school for the object of guidance once a year is not enough. Teachers point out that inspectors act only to fulfill the procedures, they do not guide, and counseling is not effective. They also do not contribute to the development of teachers and teaching.

(2) As a crucial point in the statement of inspectors, "listening and recognizing the teacher and providing teachers trust" comes into the light as a positive behavior. However, more than half of the teachers do not think there is no crucial thing in their conversation with the inspectors. Some teachers point out that they generally do not ask questions to inspectors, and they wish them to go as soon as possible.

(3) Both inspectors and teachers emphasized that many factors create obstacles that prevent the effectiveness of a real helpful guidance. It was observed that the opinions of the two groups overlapped on some of these obstacles such as: Lack of time devoted to the guidance, less number of inspectors, workload, prejudicial act, being close to change, not following innovations, knowledge deficiency, inadequate self-development and bureaucratic obstacle.

(4) According to inspectors, to provide an effective guidance, there must be the teachers' request and willingness. Planning of the teacher-supervisor conference by

doing pre-interviews with the institutions and individuals, reducing the number of teachers to be guided, and taking feedback regarding what was done and in the next study evaluating the guidance with this feedback are necessary.

(5) According to the teachers, in order to make an effective guidance and counseling, in what issues they need help should be asked to the teachers, objectives and expectations should be clearly set out, conferences should be comprehensive and should not be spread over a wide time.

To reduce the workload of inspectors, to avoid teachers' negative perceptions and to increase confidence to be inspected, need analysis must be performed. Based on these analyses, measures intended for the sufficient number and quality of inspectors should be taken.