

Milli Eğitim Sisteminin Örgütsel Yapısı ve Maarif Müfettişleri Alt Sisteminin İşleyişi

DOI: 10.26466/opus.321994

*

Hasan Hüseyin Özkan* - Yeliz Çelikten**

* Doç. Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Isparta/Türkiye

E-Posta: huseyinozkan@sdu.edu.tr

ORCID: [0000-0001-5249-1444](https://orcid.org/0000-0001-5249-1444)

** Öğretmen, Yeliz Çelikten, Kepez İlkokulu, Kayseri/Türkiye

E-Posta: celikten@yahoo.com

ORCID: [0000-0002-1825-7002](https://orcid.org/0000-0002-1825-7002)

Öz

Bu çalışmanın amacı, milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı, bu sistemin içinde yer alan maarif müfettişleri alt sisteminin durumu, yapı ve işleyişi, gelişimi ve değişimi sürecini incelemektir. Tarama modelinde bir çalışma olan bu araştırmada, milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve bu sisteme bağlı kuruluşlar, bu kuruluşların yapı ve işleyişi incelenmiştir. Merkezi yönetim odaklı olan milli eğitim sistemi; merkez teşkilatı, taşra teşkilatı, yurt dışı örgütü ve bağlı kuruluşları şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca, örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığı, kaynaklarını ne derecede etkili kullanabildiği ve hizmet sürecinin nasıl geliştirilebileceği gibi soruların cevaplanabilmesinde gerekli olan, denetleme ve değerlendirme sisteminin bir parçası şeklinde işleyen teftiş alt yapı sistemi ve işleyişi betimlenmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, teftiş altyapı sisteminin işleyişi ve müfettişlerle ilgili olumsuz algıyı destekleyen örnekler olduğu gibi tam aksine olumlu algıyı artırabilecek örneklerin de olduğu görülmüş, bu algının kırılabilmesi için müfettişler ve öğretmenlerin informal ortamlarda da bir araya gelmelerinin yararlı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Milli Eğitim Sistemi, Örgüt, Örgütsel yapı, Teftiş alt yapı sistemi, Müfettiş

The Organizational Structure of National Education System and The Sub-structural Operations of Supervisors

DOI: 10.26466/opus.321994

*

Abstract

The aim of the study is to examine the organizational structure of national education system and the situation, structure, process, development and changes of supervisors who are the parts of this system. In this survey carried out in descriptive survey model, the organizational structure of national education system and the structure and working system of this institution are examined. National education system, having central management structure, is discussed according to central organization, provincial organization, abroad organization and related institution. Besides that, it is aimed to describe and evaluate sub-structural system of supervision which is necessary for answering the questions like how near the system is to its purposes, how efficient it uses the sources it have and how the function process can be improved and which is also working as a part of supervision and evaluation system and its working system. In this study it is seen that there are examples which supports the negative thoughts about supervision sub-instructions working style and supervisor on the other hand there are opposite examples which can promote positive thoughts about supervisors. It is concluded that to change these negative thoughts, it is advisable for teachers and supervisor getting together in informal settings.

Key Words : National Education System, Organization, Organizational Structure, Supervision sub-instructions, Supervisor

Giriş

Eğitim konusu her ülke için vazgeçilmez bir unsurdur. Eğitimin amacı, kişileri hem kendi toplumuna hem de yaşadığımız dünyaya uyumlu bir birey haline getirerek, onları çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve değerlerle donatmaktır (Toprak ve Bozgeyikli, 2011). Ülkelerin, toplumun hemen her düzeyi için yetişmiş ve gereken sayıda, yetkin ve eğitilmiş insan gücüne sahip olma konusunda her geçen gün giderek artan talep ve hassasiyetleri bu yargıyı kuvvetlendirmektedir. Bu toplumsal hassasiyetlerin etkili bir şekilde giderilmesinin yolunun, daha çok okullardan geçtiği söylenebilir (Yavaş Taşdelen, Aküzüm, Tan ve Uçar, 2015, akt: Doğan ve Seherci, 2016).

Bireylerin herhangi bir konuda doğru karar verebilmesi için ne gibi olanaklara sahip olduğunu bilmesi gerekir (Bozgeyikli, Toprak ve Derin, 2016). Klasik eğitim ve yönetim anlayışı, yerini bilgi çağının gereği olan, bilgi temelli, insan kaynakları geliştirilmesi anlayışına bırakmıştır. Aynı şekilde eğitim müfettişleri de bu değişimden etkilenerek, öğrenme-öğretme sürecini geliştiren, eğitim sisteminin nitelikli ürünler vermesini sağlayan, rehberliğe ağırlık veren temel unsurlar haline gelmiştir (Akbaba, 2013).

İnsanların bazı amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelerek oluşturdukları yapılara örgüt denmektedir. Her örgüt kuruluş amacına göre farklı yapılara sahiptir. Örgütler, belirli hedefler doğrultusunda planlı bir şekilde önceden yapılandırılmış, hem uyum içerisinde faaliyetlerin yürütüldüğü hem de dış çevreleriyle bağlantılı sosyal varlıklardır (Daft, 2010; Çelikten, 2010b).

Eğitim örgütleri buldukları çevre ve üstlendikleri işlevleri nedeniyle sürekli gelişmek durumundadırlar. Bugün demokratik toplumlarda insan kendi yönünü çizme ve yaşamı hakkında karar verme özgürlüğüne sahiptir (Bozgeyikli, Derin ve Toprak, 2016). Bireylerin, toplumların ve diğer

paydaşların sürekli değişen gereksinimleri doğrultusunda eğitim örgütlerine yönelik beklentiler farklılaşmaktadır. Eğitim örgütleri de bu beklentilere örgütsel işleyiş, yapı ve süreçlerinde değişiklikler gerçekleştirerek yanıt vermeye çalışmaktadırlar.

Türk Eğitim Sistemi'nde yapılandırmacı eğitim yaklaşımı 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulan, yeni insan modeli beklentisini karşılamaya dönük en önemli eğitim projelerinden biri olarak nitelendirilmektedir. Okullar toplumsal açık bir sistem olarak değerlendirildiğinde, eğitim sisteminin temel sistemi olarak dönüşüm süreçlerinde gerçekleştirilen bu önemli değişimin, sistemin tüm parçalarını etkilemesi kaçınılmazdır (Terzi, 2011; Çelikten, 2001).

Türk Eğitim Sisteminin örgüt yapısı "merkezi" yönetim odaklı bir örgüt yapısıdır. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte eğitim yönetiminde tüm yetkilerin merkezde toplandığı görülmektedir (www.inonu.edu.tr).

Tarihsel Süreç İçinde Milli Eğitim Bakanlığı:

1. 1923'ten 27 Aralık 1935 tarihine kadar "Maarif Vekâleti",
2. 28 Aralık 1935'ten 21 Eylül 1941 tarihine kadar "Kültür Bakanlığı",
3. 22 Eylül 1941'den 9 Ekim 1946 tarihine kadar "Maarif Vekilliği",
4. 10 Ekim 1946'dan sonra "Millî Eğitim Bakanlığı",
5. 1950'den sonra "Maarif Vekâleti",
6. 27 Mayıs 1960 tarihinden sonra "Millî Eğitim Bakanlığı" adıyla çalışmalarını sürdürmüştür.

MEB bünyesinde, 91 yılda toplam 75 Bakan görev yapmıştır. Yani her bakan ortalama 1,2 yıl görev yapmıştır. Okullarda hiyerarşi kısa iken MEB'in hiyerarşisi uzundur. Bakan hiyerarşinin en tepesinde bulunur ve kendisine doğrudan bağlı olan Yükseköğretim Kurulu (YÖK) özel kalem müdürlüğü şeklinde görülen başkanlıkları ve müşavirlikleri yönetir. Diğer birimler ise müsteşara, müsteşar bakan yardımcısına, bakan yardımcısı da bakana bağlıdır. Dolayısıyla bakanın bir kararının kendisine doğrudan bağlı olmayan birimlere ulaşması için epey yol kat etmesi gerekmektedir. Örneğin bakanın aldığı bir karar sırasıyla bakan yardımcısı,

müsteşar, il milli eğitim müdürlüğü, ilçe milli eğitim müdürlüğü ve okul müdürlüğüne iletilerek bir öğretmene ulaşmaktadır. Tabii il, ilçe ve okul müdürlüklerinde de hiyerarşilerin olduğu unutulmamalıdır. Taşra ve yurtdışı teşkilatları dışında kalan birimler merkez teşkilatını oluştururlar (Çelikten, 2003; Bozkuş, 2016).

Kararların alınmasında, hiyerarşinin hangi seviyesinin söz sahibi olduğu merkezileşme boyutu ile açıklanır (Daft, 2010). Bir örgütte önemli kararlar üst düzey yöneticiler tarafından alınıyorsa, o örgüt merkezileşmiş kabul edilir. Aksi halde örgüt merkezileşmemiş ya da âdem-i merkeziyetçi kabul edilir. Merkeziyetçi yapılar örgütün hayatta kalmasının arzulandığı durumlarda tercih edilirken, âdem-i merkeziyetçi yapılar sorunlara çabuk çözüm üretilmesinin istendiği durumlarda tercih edilir (Schermerhorn, Hunt, Osborn, ve Uhl-Bien, 2010). Ülkemizin eğitim örgütlenmesi merkezileşmiştir. Eğitim politikalarının belirlenmesi ve öğretmenlerin atanması gibi önemli kararlar bakanlık tarafından alınmaktadır. Merkezileşmenin getirdiği tekdüzelik ile tüm okullarda aynı mevzuat ve program geçerli olup yerel farklılıklara ve ihtiyaçlara duyarsız kalınmaktadır.

Başaran (2006)'a göre Türk Eğitim Sisteminin örgüt yapısı *üst sistem, aracı üst sistem ve temel sistemden* oluşmaktadır.

- *Üst sistem:* MEB merkez örgütüdür.
- *Aracı üst sistem:* İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri ve yurtdışı eğitim örgütüdür.
- *Temel sistem:* Eğitim hizmetlerini üreten okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim okulları, yaygın eğitim ve hizmet içi eğitim merkezleridir.

12.5.1992 tarih ve 21226 Sayılı Resmi Gazetede yayımlanan 3797 Sayılı "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'a göre Milli Eğitim Bakanlığı:

(1) Merkez örgütü, (2) Taşra örgütü, (3) Yurtdışı örgütü ve (4) Bağlı kuruluşlar olarak örgütlenmiştir.

Türkiye’de bütün eğitim kurumları Tevhid-i Tedrisat Kanunu (1924) ile bugünkü adı ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) çatısı altında toplanmıştır. Sonraki dönemlerde gelişen ve değişen koşullara eğitim sistemimizin adaptasyonunun sağlanması amacıyla kanun hükmünde kararname, tüzük, yönetmelik, yönerge ve genelgeler yayımlanmıştır. Son olarak 14.09.2011 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile MEB Teşkilat Yapısı yeniden yapılandırılmıştır. Bu sayede işlevselliğini yitirmiş birimler kaldırılmış, aynı ya da benzer işi yapan birimler birleştirilerek merkez teşkilatı daha dinamik bir yapıya kavuşmuştur. Yenilenen teşkilat yapısıyla Bakanlık Müfettişlerinin Eğitim Denetçisi, Eğitim Müfettişleri Eğitim Denetmeni olarak göreve devam edecekleri görülmektedir. İl Eğitim Denetmenlerinin görev alanları; “İl düzeyinde bulunan her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütülmesi” şeklinde genişletilmiştir. Okulöncesi, İlköğretim ve Ortaöğretim kurumlarının rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerinin yürütülmesi görevleri il eğitim denetmen ve yardımcılara verilmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Özdemir ve Boydak Özkan, 2013)

Millî Eğitim Bakanlığı, taşrada 81 il ve 58’i büyük şehir merkez ilçesi olmak üzere 850 ilçede örgütlenmiştir. MEB’in, 21 eğitim müşavirliği ve 17 eğitim ataşeliği olmak üzere 22 ülkede temsilciliği bulunmaktadır. Güncel sayısal veriler Ek-1’de verilmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da günümüzde halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemektir. Bu araştırmalarda; araştırmaya konu olan olay, birey veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Krathwohl,

1993). Bu çalışmayla ilgili olarak uluslararası ve ulusal kaynaklar/çalışmalar incelenerek, var olan durumla ilgili tanımlamalar, yorumlamalar ve değerlendirmeler yapılmıştır.

Merkez Örgütü: Bakanlık makamı, Talim ve Terbiye Kurulu, ana hizmet birimleri, danışma ve denetim birimleri ile yardımcı birimlerinden oluşmaktadır. Meslekî ve Teknik Eğitim Araştırma ve Geliştirme Merkezi Başkanlığı (METARGEM) ile Projeler Koordinasyon Kurulu Merkezi Başkanlığı da merkez örgütü içerisinde yer almaktadır.

Yurt Dışı Örgütü: Milli Eğitim Bakanlığı, Kamu Kurum ve Kuruluşlarının Yurt Dışı Teşkilatları Hakkında Kanun Hükmünde Kararname esaslarına uygun olarak yurt dışında örgüt kurmaya yetkili kılınmıştır.

Bağlı Kuruluşlar

Milli Eğitim Bakanlığının bağlı kuruluşları şunlardır:

1. Milli Eğitim Akademisi
2. Yüksek Öğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü

Taşra Örgüt Yapısı

Milli Eğitim Bakanlığı'nın taşradaki uzantısı, illerde ve ilçelerde İl Milli Eğitim Müdürlükleri ile İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'dir. Ayrıca illerde İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyelerinde İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları oluşturulmuştur. Her ilde ve ilçede bir milli eğitim müdürlüğü bulunur, ilçe milli eğitim müdürlükleri görev ve hizmetleri yürütürken, il milli eğitim müdürlüklerine karşı da sorumludur. İl ve ilçelerin sosyal ve ekonomik gelişme durumları, nüfusları ve öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak bu müdürlükler farklı tip ve statülerde kurulabilir ve farklı yetkiler verilebilir. İş durumuna ve ihtiyaca göre bakanlık ana hizmet birimleri, milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak ayrı il ve ilçe birimleri de kurabilir.

İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı oluşturulur. İlköğretim Müfettişleri en az dört yıl süreli yüksek öğrenimli öğretmenler arasından yarışma sınavı ile müfettiş yardımcısı olarak mesleğe alınırlar. Bu görevde üç yıllık yetiştirme dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavını başaranlar ilköğretim müfettişi kadrolarına atılırlar. İlköğretim müfettişlerinin ve yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usulü, nitelikleri, yetiştirme şekli ve atanmalarına ilişkin esas ve usuller yönetmelikle düzenlenir (Can ve Çelikten, 2000).

Örgütler için denetim alt sistemlerinin önemi yadsınamaz. Bu sayede örgütsel amaçlardan sapmalar önlenir, örgütsel eylemlerdeki hata ve kusurlar düzeltilir, süreç geliştirilir. MEB denetim alt sistemi, görevsel anlamda pek farklı olmamakla birlikte birbirleri ile organik bağı olmayan, merkezde bakanlık teftiş kurulu ile taşrada ilköğretim müfettişleri başkanlıklarından oluşmaktadır (Duman, 1998; Çelikten, 2001b).

Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri, amaçlarını gerçekleştirebildikleri sürece söz konusu olmaktadır (Altınışik, 1997, akt: Kayıkçı, 2005).

Denetim kavramı on dokuzuncu yüzyılın yönetim anlayışının yansıması olan kaba ve basit bürokratik uygulamalardan, daha ince ve katılımcı demokratik uygulamalara doğru bir gelişim sürecinden geçmiştir. Günümüzde ise denetim kavramına, yansıtıcı uygulamalar ve yapılandırmacı öğrenme anlayışları içinde yaklaşılmaktadır (Glanz, 2000). 19. yüzyıldaki sanayi toplumunun eğitim anlayışında eğitim kurumları birer fabrika gibi görülüyordu. 20. yüzyılın büyük bir bölümünde de devam eden bu anlayışta eğitim kurumları, temsili demokrasi ve hiyerarşik denetime dayanan bir kontrol mekanizmasıyla idare edilegelmiştir. Klasik yönetim kuramlarının etkisinde, kontrol ve raporlamaya dayalı ve durum saptamayla sınırlı olan klasik bir denetim türünün uygulandığı bu dönemde öğretmen-denetçi ilişkileri ast-üst ilişkileri dışına çıkmamaktaydı (Çelikten 2004, Başar, 2000). Fakat büyük sosyal dönüşümlerin yaşandığı, bilginin üretiminin ve yayılmasının hızla arttığı, katılımcı demokrasinin yükselen bir değer olduğu ve örgütsel yapıların bunlara göre şekillendiği günümüzün

sanayi ötesi toplumunda, teknolojik, politik, ekonomik ve sosyal değişimlerin yanında eğitim anlayışı da hızla değişmekte ve eğitimin denetiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda yeni yaklaşımlar ortaya konulmaktadır. Çağdaş denetim yaklaşımlarında genel olarak göze çarpan ortak anlayışlardan bazıları şöyle ifade edilebilir: eşitlik ve ortaklık temeline dayalı ilişkiler, katılımcı karar verme, yansıtıcı dinleme ve uygulamalar, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve kendini yönlendirmesi, okul temelli uygulamalar, eğitim-öğretimin etkililiğinin arttırılmasını amaçlayan etkinlikler, hiyerarşik değil işbirlikçi, didaktik değil diyaloga dayanan, cezalandırıcı değil destekleyici ve yargılayıcı değil betimleyici denetim (Glanz, 2000, akt: Karakuş, 2010).

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarını gerçekleştirme derecesini saptamak, daha iyi sonuçlar alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Denetim sistemi her karmaşık örgütte vardır. Bu örgütsel ve yönetsel bir zorunluluktur (Aydın, 2014).

Her örgüt, bir ihtiyacı karşılamak için kurulur. Bu, onun varlık nedenidir. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri; amaçlarına ulaşma derecelerine, etkili ve verimli olarak çalışabilmelerine, sürekli değişen çevreye uyum sağlayacak yapıları kurma becerilerine bağlıdır.

Her sistemin temel öğeleri; girdi, işlem ve çıktı alt sistemleridir. Bu alt sistemlerin uyumlu çalışması ve amaçlara ulaşma derecelerini sağlayacak kontrol-geri besleme (feed-back) veya denetim alt sistemi bulunur. Üründeki hataların, sapmaların daha oluşmadan saptanması, gerekli önlemlerin alınması ve sistemin geliştirilmesi için denetim (teftiş) alt sistemine ihtiyaç vardır. Çıktının istenilen nicelik ve nitelikte olması, enerjinin en rasyonel şekilde kullanılması teftiş sayesinde gerçekleşir. Örgütün amacına ulaşabilmesi iyi bir teftiş sisteminin oluşturulması ve işletilmesine bağlıdır (Arabacı, 1999).

Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de etkililiğin sağlanması ancak planlanan ve ulaşılan durum arasındaki farkın saptanması, bunun sonucunda da eğitim-öğretim çalışmalarının geliştirilmesi ile mümkün olabilecektir. "Örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığı, kaynaklarını ne derecede etkili kullanabildiği ve hizmet sürecinin nasıl geliştirilebileceği" gibi soruların yanıtlanabilmesi için eğitim-öğretim sürecinin denetlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle denetim, eğitim sistemlerinin vazgeçilmez bir süreci olagelmıştır.

Literatürde "denetim" ve "teftiş" kavramlarının bazen eş bazen de farklı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Bu noktada bazı denetim ve teftiş tanımlarına bakmakta yarar olacaktır. Başaran (2000, 137)'a göre denetim, planlanan örgütsel amaçlardan sapmayı önlemek için, örgütün işlemlerini izleme ve düzeltme sürecidir. Sullivan ve Glanz (2000, 24)' e göre ise denetim, öğretmenlerin öğrenci başarısını yükseltmek ve öğretimi geliştirmek amacıyla öğretimsel diyaloga katılması sürecidir. Bursalıoğlu (2002, 126)'na göre teftiş, "kamu yararı adına davranışı kontrol etme yöntemi" olarak tanımlanabilir. Başka bir tanıma göre teftiş, istenilen ve gereksinim duyulan yer ve zamanda sağlanan, eğitimin her düzeyinde uygulanabilen bir mesleksi rehberlik ve yardım iken denetim, eğitim programlarının birçok yönünü etkileyen eşgüdümlemiş bir teknik ve sosyal süreçtir (Aydın,1986,7). Balcı (2005, 48)'ya göre eğitimde değerlendirme, teftiş/denetim adını alır.

Türk eğitim sisteminde teftiş ve değerlendirme alanına göre kurum ve ders teftişi olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Kurum teftişi, teftişin işlevlerine göre yapılan tanımına uygun olarak eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir. Ders teftişi ise bir eğitim kurumunda öğretici olarak görev alan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerdeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Çelikten ve Yeni, 2004; Taymaz, 2005, 28). Türkiye'de yükseköğretim kurumları hariç eğitim hizmeti

veren tüm kurumların denetimi MEB tarafından yapılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, m. 60). İlköğretim öğretmenlerinin denetimleri “eğitim müfettişleri”, ortaöğretim öğretmenlerinin denetimi ise ulusal-merkezi düzeydeki “bakanlık müfettişleri” tarafından yapılmaktadır (Akt: Demirkasımoğlu, 2011).

Müfettiş, öğretmenlerin öğretmeni olarak öğretmenlere ve yöneticilere mesleki yardımda bulunur. Öğretmenlerin arzu edilir bir öğretim yapımları ve öğrenciler için uygun öğrenme ortamları hazırlamaları için gerekli yardımda bulunmaları müfettişlerin en önemli işlevlerindedir. Teftiş alt sisteminin, eğitim sistemi içindeki en temel işlevi, eğitim-öğretimi geliştirme ve değerlendirmedir (Öz, 2003, akt: Yaman, 2010).

Müfettişlerin Görevleri

Müfettişlerin görevleri çeşitli yazarlar tarafından, değişik görüşlerle ele alınmıştır. Bir görüşe göre bu görevleri rehberlik, koordinatörlük ve kaynaklık olarak üç grupta toplamak mümkündür. Bu görevlerin gerektirdiği eylemler ise şöyle sıralanabilir (Bursalıoğlu, 2002, akt: Memişoğlu, 2016):

1. Öğretmen ve yöneticilerin, çocukları daha iyi anlamasını sağlamak,
2. Öğretmenin bireysel ve mesleki gelişmesine yardım etmek,
3. Öğretim materyallerinin daha verimli kullanılmasında ilgililere yardım etmek,
4. Öğretim yöntemlerinin geliştirilmesinde öğretmene yardım etmek
5. Öğretmenin öğrencilerini ve kendini değerlendirmesine yardım etmek
6. Eğitim girişimi ile ilgili herkese, okuldaki başarıları anlatmak ve tanıtmak.

Eğitim sisteminde müfettişlerin görevlerini yerine getirebilmeleri ve rollerini oynayabilmeleri için belli yeterlikleri kazanmış olmaları gerekir. Teftiş sisteminde müfettişin yerini, kendisine yasal olarak verilen görevler, görevleri yerine getirme süreçleri, oynadığı roller ve bu rolleri oynarken gösterdiği davranışlar belirler (Taymaz, 2005, akt: Memişoğlu, 2016).

Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde müfettiş ve müfettiş yardımcılarını görevleri, rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma olarak belirtilmiştir. (MEB, 2014). Aynı yönetmelikte Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, okul ve kurumlara, özel öğretim kurumlarına, kamu kurum ve kuruluşlarına, gönüllü kuruluşlar ile gerçek ve tüzel kişilere rehberlik yapılacağı husus vurgulanarak yönetmelikte belirtilen rehberlik hizmetlerinin çeşitleri şu şekilde belirtilmiştir (MEB, 2014):

- a) **Önleyici rehberlik**; denetimlerden bağımsız veya denetim esnasında, kurumsal ve bireysel performansı etkilemesi muhtemel sorun alanlarına yönelik her türlü kaynağın etkin kullanımı ve verimlilik esaslarına dayalı olarak hedefleri gerçekleştirmeye yönelik faaliyet ve işlem süreçlerinin sistemli ve düzenli bir biçimde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla yapılır.
- b) **Düzeltilici ve iyileştirici rehberlik**; denetim esnasında, kurumsal ve bireysel düzeyde yapılan izleme ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorun alanlarının düzeltilmesi ve iyileştirilmesi amacıyla yapılır.
- c) **Geliştirici rehberlik**; denetimlerden bağımsız, gelişimin sürekliliği ve yaşam boyu öğrenme esasına dayalı, kurumsal ve bireysel potansiyelin en üst düzeyde değerlendirilebilmesi amacıyla destekleyici düzeyde yürütülen rehberlik çalışmasıdır.

Yönetmelikte denetim faaliyetlerinde, yolsuzluk ve usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımı ile iyileştirici ve geliştirici katkı sağlamanın esas olduğuna vurgu yapılarak denetim hizmetlerinin çeşitleri aşağıdaki şekilde ele alınmıştır (MEB, 2014):

- a) **Süreç ve sonuç denetimi**; Bakanlık tarafından veya bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetiminin ilgili birimlerle işbirliği içinde yapılması, süreç ve sonuçlarının mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans kriterlerine ve kalite standartlarına göre analiz edilmesi, karşılaştırılması ve ölçülmesi,

kanıtlara dayalı olarak değerlendirilmesi, elde edilen sonuçların rapor haline getirilerek ilgili birimlere ve kişiler iletilmesidir.

- b) *Performans denetimi*; yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyetler ile sonuçlarının etkililiğinin, ekonomikliğinin ve verimliliğinin belirlenen hedef ve göstergelerle belirlenmesidir.
- c) *Sistem denetimi*; denetlenen birimin yönetim süreçleri, faaliyet ve işlemleri ile iç kontrol sisteminin, organizasyon yapısına katkı sağlayıcı bir yaklaşımla analiz edilmesi; kaynakların amacı doğrultusunda etkili, ekonomik ve verimli kullanılması ile elektronik bilgi sistemlerinin sürekliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesi ve değerlendirilmesidir.
- d) *Mali denetim*; denetlenen birimin gelir, gider, varlık ve yükümlülüklerine ilişkin hesap ve işlemlerin doğruluğunun; mali faaliyet, mali yönetim ve kontrol sistemlerinin, mali sistem ve tabloların güvenilirliğinin, yolsuzluk ve usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla incelenmesi ve değerlendirilmesidir.
- e) *Uygunluk denetimi*; denetlenen birimin faaliyet ve işlemlerinin ilgili kanun tüzük ve yönetmelik ve diğer mevzuata uygunluğunun incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

Yukarıda verilen görevler göz önünde bulundurulduğunda müfettişler yaklaşık 4 yıldır sınıf içi denetim yapmamaktadır, yalnızca kurum içi denetim yapmaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin müfettiş algısı değişmemiştir. Öğretmenlerin genel olarak müfettiş algıları korku yönündedir.

Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişlerinden Mehmet Yaşar'ın bu konuda aktardığı anısı şu şekildedir:

“2015 yılında yeni programın tanıtımı amacıyla hizmet içi eğitime gittik. Öğretmenlere yeni programı tanıtıyoruz. Seminerin sonuna doğru anılardan da bahsederken “ Ben 3 kıyafetten korkarım. Asker, polis, ormancı ” dedim. Ormancı köyünde büyüdüğüm için

ormancıların bende böyle bir etkisi olduğundan bahsettim. Bir öğretmen arkadaş söz alarak “ Hocam sen onu dört yap. Bir de müfettişleri ekle” dedi. Doğru söylüyorsun diyerek öğretmenlik dönemim de kendimin de korktuğumu söyledim.”

Bir diğer müfettişimizin de yaşadığı anı yine bu algıyı kanıtlar niteliktedir. Olayı şu şekilde aktarmıştır:

“Kuralcılığı ve sert mizacıyla nam salmış, öğretmenlerin adını duyduğunda endişeye kapıldığı bir meslektaşımın çalışma fırsatı buldum. Bir gün teftiş için gittiğimiz okulun müdür odasında gerekli denetlemeleri yapıyorduk. Fakat öğretmenlerdeki gerginliği fark etmemek mümkün değildi. Kapı birden bire çaldı ve okul öğretmenlerinden bir bayan içeri girdi. Teftişini hangi müfettişin yapacağını sordu. Okul müdürü kısa bir şaşkınlığın ardından malum arkadaşımızın yapacağını söyledi. Bayan öğretmen şaşkınlık ve korku içerisinde “Ama ben hamileyim, bu strese dayanamam!” diye bağırды ve ağladı. Ne diyeceğimizi bilemedik. Maalesef böyle örnekler çoğaldıkça müfettişlik soğuk bir meslek olmaktan çıkamayacak.”

Bu ve benzeri örneklerin yanı sıra bu algıyı kıran olumlu örnekler de mevcuttur. Adıyaman İl milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişlerinden Murat Karakulak:

“Şirnak'ta müfettişlik yaparken Cizre'de otobüse bindim. Yalova'ya gidiyordum. Yanıma bir beyefendi oturdu. Öğretmen olduğumu bilmiyordum. Muhabbet etmeye başladık. Yol boyunca konuştuk. “Nerden geliyorsun?” dedim. “İdil'den geliyorum” dedi. “Ne iş yapıyorsun?” dedim, “Öğretmenim” dedi. Hafta ortası Salı günüydü. “Öğretmen isen okulu ne yaptın, nasıl hafta ortasında okuldan ayrılıyorsun?” dedim. “Bir arkadaşımın düğünü var Bursa'da, oraya gidiyorum” dedi. Ben müfettiş olduğumu söylemedim, kendimi tanıtmadım. “Peki bir müfettiş gelse okuluna durumu görse, okulda olmadığını bilse izin ve rapor almadan, ne olacak?” dedim. Argo bir şekilde konuşarak “Aman kim bu kısım ortasında İdil'e, İdil'in köyüne gelecek de beni bulacak?” dedi. O Bursa'da indi ben

Yalova'ya kadar devam ettim. Gün oldu biz denetime gittik İdil'e. Kapıda beni görünce o öğretmen bandı biraz geriye sardı, hatırladı beni. Kıpkırmızı oldu. Köşeye çektim. Bizim grup başkanı biraz acımasızdır. "Bak ne ben seni gördüm, ne sen beni gördün" dedim. Hiçbir şey olmamış gibi davrandım. Bunu şunun için söyledim. Eğer gerçekten çalışan bir öğretmense görmemezlikten gelecektim, çalışmamışsa da dile getirecektim. Öğretmen gerçekten çok güzel çalışmış. Hiç kimseye söylemedim ve olay kapandı." şeklinde başından geçen bir olayı aktarmıştır.

Bir başka örnekte ise Kayseri İl milli Eğitim Müdürlüğü Maarif Müfettişlerinden Erdal POTUR:

"Develi'de bulunan bir dağ köyüne teftişe gittik. Antalya'dan buraya tayin olmuş genç bir aday bayan öğretmenimiz ile karşılaştık. İlk başlarda köyde tek başına kalmasına rağmen yaşanan bazı durumlardan dolayı Develi'den gidiş dönüş yaptığını söyledi. Develi ve köy arası 55-60 km var.

"Neden burayı yazdın?"

"İnternette resimlerine baktım. Yeşillik ve akarsu olduğunu görünce yazdım" dedi. Daha sonra sınıfa geçtiğimizde sınıf yönetiminin çok zayıf olduğunu tespit ettik. Aday öğretmen olduğu için ayda bir denetime gidiyoruz. Bir ay sonra gittik ve hiçbir gelişme olmadığını gözlemledik bunun üzerine diğer arkadaşım:

"Sen bu şekilde gidersen asil öğretmenliğe geçmeden bu mesleğe veda edersin" dedi. Öğretmenimizin buna çok üzüldüğünü gördüm. Bunun üzerine ben de:

"Sen becerikli bir kıza benziyorsun ama anladığım kadarıyla henüz nasıl yapacağını bulamamışsın. Sen bu okulu çekip çevir bir sene. Söz seni Develi merkezde bir okula görevlendirme yaptırtacağım" dedim. Gözlerinin içi parladı. Nitekim bir sene o okulda önemli sayılabilecek bir ilerleme kaydetti. Ben de sözümde durdum. Develi'ye görevlendirildi. Bir sene sonra Develi'ye 7-8 km uzaklıkta bir köye tayini çıktı."

Sonuç

Yaklaşık 4 yıldır sınıf içi denetlemeler yapılmamasına rağmen öğretmenlerin olumsuz düşünceleri değişmediği görülmektedir. Ancak verilen örneklerde de görüldüğü üzere müfettişler hakkındaki olumsuz algıyı destekleyen örnekler olduğu gibi tam aksine olumlu algıyı artırabilecek örnekler de mevcuttur. Bu algının kırılabilmesi için müfettişler ve öğretmenlerin informal ortamlarda da bir araya gelmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Öztürk ve Gök (2010) yaptıkları araştırmada okul müdürleri, eğitim denetmenlerinin denetimde müdür koltuğuna oturmalarını, yöneticilerin psikolojik durumunu bilmemelerini, denetim sırasında eleştirilerinin olmamasını, yöneticiyi öğretmenlerin ve diğer çalışanların yanında eleştirmesini orta düzeyde sorun olarak algılamışlardır. Büyükkışık'ın (1989) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarının denetiminde denetmenlerle öğretmenler arasında iletişim sorunları yaşandığı saptanmıştır. Eğitim sistemimizde denetmenlerin soruşturma, denetim ve rehberlik görevlerini bir arada yürütmesi yani denetmenlerin "savcılık, yargıçlık ve rehber" rollerini bir arada yapması denetmenlerin denetimde etik ilkelere bağlı olarak hareket etmesini daha da önemli hale getirmektedir. Örneğin denetmenin gerek soruşturma ve gerekse öğretmeni değerlendirme esnasında adil olması, ön yargılı olmaması denetimin saygınlığı açısından önemlidir. Bilir (1991) "Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi" araştırmasının sonucunda denetimin objektif olması, soruşturma görevinin adil yapılması konusunda öneriler getirmiştir. Uğurlu (2010a) öğretmenlerin eğitim denetmenlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşlerini saptamaya yönelik araştırmasında öğretmenler denetmenleri gizliliğe önem verme, işlerini hukuka uygun yapma, özel ihtiyaçlarını öğretmen ve okul yoluyla giderme konusunda en yüksek; adil olma, tarafsız olma ve kendini yenileme konularında en düşük düzeyde değerlendirmişler-

dir. Dağlı ve Akyıldız'ın (2009) araştırmasına göre öğretmenler eğitim denetmenlerini değerlendirmede objektif olma ve öğretmenleri tanıma konusunda yeterli görmemektedirler. Aksoy'un (1998) "Eğitim denetiminde etik boyut" adlı çalışmasında denetimde etik ilkeler olarak şunlar belirlenmiştir: "kişisel farklılıklara karşı duyarlı ve saygı, toplumsal değerlere karşı duyarlı ve saygılı, yenileşme ve değişmeye açık, yönetici ve öğretmenlere değerlerini empoze etmeme, duygusal iletişim ve etkileşimden kaçınma, gizlilik ve bireylere zarardan kaçınma, mesleki yeterlilik ve dürüstlük, açıklık (şeffaflık), insansal ve bilimsel sorumluluk". Pehlivan'ın (1997) çalışmasında da hoşgörü, adalet, sorumluluk, dürüstlük, demokrasi ve saygı boyutları ön plana çıkmıştır. Kahraman'ın (2003) araştırmasına göre, "ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenleri, eğitim denetmenlerinin, soruşturmalarda tanık olacak kimselere, yönlendirmede bulunmazlar, mesleki konum ve yetkilerini kendi politik amaçları için kullanmazlar, öğrencilerin yanında öğretmenleri eleştirmekten kaçınırlar, savunma ve görüşleri alınan bireye nezaketle yaklaşırlar" ilkelerine "bazen" uyduklarını belirtmişlerdir (Akt: Kayıkçı, 2012)

Eğitim sürecinin daha etkili olması, öğretmenlere yapılacak rehberliğin kalitesiyle mümkündür. Bu açıdan öğretmenlerin meslekî gelişimlerine katkı sağlamanın eğitimde çok yönlü bir adım sağlayacağı söylenebilir. Öğretmenlere bu rehberliği yapabilecekler arasında ilk sırada okul yöneticileri ve meslektaşlarla birlikte maarif müfettişleri gelmektedir (Korkmaz ve Özdoğan, 2005; Çelikten, 2008). Etkili bir teftiş için maarif müfettişlerinin; takım çalışmalarını koordine etme, kısa ve uzun dönemli planlar yapma, kişiler arası ilişkileri yönetme becerileri, öğretim becerileri, sınıf yönetimi ve meslekî rol modelleri gibi temel yeterlilikler, sözel iletişim, stres ve zamanı yönetme, bireysel kararları yönetme, problemleri anlama, tanımlama ve çözme, vizyon sahibi olma ve amaç oluşturma gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Whetten ve Cameron 1993; Hunt ve Baruch 2003; Çelikten, 2005; Çelikten, 2010). Sullivan ve Glanz (1999) teftişi,

öğrencinin başarısını artırma ve öğretimi geliştirme amacına yönelik öğretmenlerin katıldığı öğretimsel diyalog süreci olarak tanımlamıştır.

Aydın (2007)'a göre öğretme ve öğrenme ortamında etkili bir etkileşim için gerekli, uygun koşulların hazırlanmasına özel bir önem verilmeli ve etkili etkileşimin ön şartı olan iletişim sisteminin kurulmasının da teftişte bir görev olduğunun farkına varılmalıdır. Bunun için, müfettişlerin etkileşimde buldukları herkesle iyi bir iletişim içinde olması gerekmektedir. Yalçınkaya (1992), iyi iletişim kurulması sonucunda teftişten beklenen faydanın elde edilerek örgütte verimin artacağını ve böylece örgütün gelişmesinin sağlanacağını belirtmiştir. Çetinkanat ve Sağnak (2010), karşılıklı etkilemenin, iletişimi anlamak için en temel kavram olduğunu ifade etmiştir. Eğitimin temeli iletişime dayandığı ve kurumlarda amaçlanan öğretimin yapılabilmesi için iletişim kurmak gerekmektedir (Gökçe ve Baskan 2012; Çelikten ve Çelikten, 2007). Aydın (2007)'a göre de iletişim, yönetim sürecinin önemli bir ögesidir ve eğitim liderliği rolü oynayan denetmenin karmaşık ilişkileri düzenlemek ve sürdürmek zorunluluğu adına daha etkili iletişim kurması mecburidir (Akt: Yıldız, 2015)

Eğitimde müfettişten beklenen başlıca görev, okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için bu etkinliklerde öğretmene yol göstermektir (Döş, 2005). Bennett (2006), öğretmenlerle müfettişler arasındaki etkileşimde zorunlu bir iletişim ve işbirliği olduğunu söylemiştir. Döş (2010), ise, müfettiş ve öğretmen arasındaki iletişimin bazı tutum ve yaklaşımlardan dolayı sarsılmasının, teftişin etkililiğini kaybedeceğini ifade etmiştir. Özetle, etkili bir teftiş için etkileşimin; etkileşim için de iletişimin sağlıklı biçimde kurulması sağlanmalıdır (Akt: Yıldız, 2015).

EK:1

Zorunlu Çalışma Süresini Tamamlayan Maarif Müfettişlerinin 2016 yılı yer değiştirmelerine Esas İllerin Maarif Müfettişi İhtiyacı ve Yer Değiştirme İşlemleri

İl Sıra No	Hizmet Bölgesi	İl Adı	İhtiyaç	Karşılama Oranına(%57,14) Göre Olması Gereken Müfettiş Sayısı	Mevcut Maarif Müfettişi ve Maarif İhtiyaç	Fazla	
1	1	Adana	59		70	0	11
2	4	Adıyaman	29		31	0	2
3	2	Afyon	30		27	3	0
4	5	Ağrı	29		2	27	0
5	3	Amasya	15		16	0	1
6	1	Ankara	137		379	0	242
7	1	Antalya	65		64	1	0
8	4	Artvin	9		6	3	0
9	1	Aydın	35		33	2	0
10	1	Balıkesir	37		37	0	0
11	2	Bilecik	9		9	0	0
12	5	Bingöl	15		6	9	0
13	5	Bitlis	22		4	18	0
14	2	Bolu	12		13	0	1
15	2	Burdur	13		13	0	0
16	1	Bursa	67		77	0	10
17	2	Çanakkale	17		22	0	5
18	3	Çankırı	9		11	0	2
19	2	Çorum	22		21	1	0
20	2	Denizli	34		38	0	4
21	4	Diyarbakır	57		25	32	0
22	2	Edirne	14		17	0	3
23	4	Elazığ	22		26	0	4
24	4	Erzincan	12		8	4	0
25	4	Erzurum	39		15	24	0
26	1	Eskişehir	24		28	0	4
27	1	Gaziantep	51		43	8	0
28	4	Giresun	17		18	0	1
29	4	Gümüşhane	8		6	2	0
30	5	Hakkari	14		0	14	0
31	2	Hatay	50		45	5	0
32	2	Isparta	19		21	0	2
33	1	Mersin	52		55	0	3
34	1	İstanbul	283		267	16	0
35	1	İzmir	107		143	0	36

36	5	Kars	19	0	19	0
37	3	Kastamonu	15	15	0	0
38	1	Kayseri	41	42	0	1
39	2	Kırklareli	12	12	0	0
40	3	Kırşehir	3	13	0	1
41	1	Kocaeli	1	44	0	0
42	2	Konya	70	63	7	0
43	3	Kütahya	21	18	3	0
44	3	Malatya	31	47	0	16
45	1	Manisa	43	43	0	0
46	4	Kahramanmaraş	39	46	0	7
47	5	Mardin	34	9	25	0
48	1	Muğla	32	32	0	0
49	5	Muş	23	3	20	0
50	2	Nevşehir	14	14	0	0
51	2	Niğde	16	19	0	3
52	3	Ordu	25	32	0	7
53	3	Rize	14	13	1	0
54	1	Sakarya	30	30	0	0
55	2	Samsun	44	49	0	5
56	5	Siirt	18	2	16	0
57	3	Sinop	10	11	0	1
58	4	Sivas	26	27	0	1
59	1	Tekirdağ	24	24	0	0
60	3	Tokat	25	25	0	0
61	2	Trabzon	28	28	0	0
62	5	Tunceli	6	1	5	0
63	4	Şanlıurfa	71	29	42	0
64	2	Uşak	14	14	0	0
65	4	Van	46	13	33	0
66	3	Yozgat	21	22	0	1
67	3	Zonguldak	21	13	8	0
68	3	Aksaray	18	17	1	0
69	4	Bayburt	7	4	3	0
70	3	Karaman	11	11	0	0
71	2	Kırıkkale	13	17	0	4
72	5	Batman	26	7	19	0
73	5	Şırnak	22	2	20	0
74	3	Bartın	9	7	2	0
75	5	Ardahan	8	3	5	0
76	5	Iğdır	11	2	9	0
77	1	Yalova	10	10	0	0
78	3	Karabük	10	9	1	0
79	3	Kilis	8	10	0	2
80	3	Osmaniye	20	22	0	2
81	2	Düzce	15	15	0	0
		Toplam	2514	2485	408	382

EK 2:

Milli Eğitim Örgün Eğitim 2016 İstatistikleri

Öğretmen Sayısı	993.794 (863.126 resmi kurum; 130.868 özel kurum)
Okul öncesi öğretmen sayısı	32.463
İlkokul öğretmen sayısı	302.961
Ortaokul öğretmen sayısı	322.680
Ortaöğretim öğretmen sayısı	335.690
Özel eğitim öğretmen sayısı	11.595

KAYNAKÇA

- Akbaba, A. (2013). Okul müdürlerinin, eğitim müfettişlerinin denetim olgusu ve süreçleriyle ilgili algısı. *Electronic Turkish Studies*, 8(12).
- Aksoy, H. (1998). *Eğitim denetiminde etik boyut*. İnönü Üniversitesi, Malatya: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Arabacı, İ. B., ve Müfett, M. E. M. İ. (1999). Meb teftiş politikası (I). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 545-575.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. IM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık. Ankara.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Tek Ağaç Eylül Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, A., ve Uysal, Ş. (2014). Türkiye’de eğitim yönetimi teftişi planlanması ve ekonomisi alanındaki doktora tezlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Balcı, A. (2005). Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü, Tek Ağaç Yayınları, Ankara.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim yönetimi: Nitelikli okul*. Feryal Matbası, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Bennett, T. (2006). Clinical supervision marriage: A Matrimonial metaphor for understanding the supervisor-teacher relationship. 20

-
- Mayıs 2017, [Http://www.Eric.Ed.Gov/Ericwebportal/Contentdelivery/Servlet/Ericservlet?Accno=Ed480183](http://www.Eric.Ed.Gov/Ericwebportal/Contentdelivery/Servlet/Ericservlet?Accno=Ed480183).
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi*. Ankara Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Bozgeyikli, H., Derin, S. ve Toprak, E. (2016). Üniversite öğrencilerinin mesleki değer algıları. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 2(1), 139-156.
- Bozgeyikli, H., Toprak, E. ve Derin, S. (2016). Öğretmen adaylarının mesleki değer algılarının sıralama yargularıyla ölçeklenmesi. *Hak-İş Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 5(11), 204-225.
- Bozkuş, K.(2016). Örgüt yapısı ve okullar. *Kesit Akademi Dergisi* (The Journal Of Kesit Academy) Yıl: 2, Sayı:4, Haziran 2016, S. 236-260
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyükişık, M. (1989). *İlköğretim denetçilerinin rehberlik etkinliklerini gerçekleştirme düzeyleri*. Hacettepe Üniversitesi, Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Can, N., ve Çelikten, M. (2000). Alt düzey personelin güç kaynakları: Erciyes Üniversitesi Örneği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(22), 269-290.
- Çelikten, M. (2001). Okul yöneticilerinin problem çözme becerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(3), 297-309.
- Çelikten, M. (2001). Etkili okullarda karar süreci. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(2), 263-274.
- Çelikten, M. (2003). Okul kültürünün şekillendirilmesinde müdürün rolleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4).
- Çelikten, M. (2004). Okul müdürü koltuğundaki kadınlar: Kayseri ili örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 91-118
- Çelikten, M., ve Yeni, Y. (2004). Okul müdürlerinin liderlik ve yöneticilik özelliklerinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 305-314.

-
- Celikten, M. (2005). A perspective on women principals in Turkey. *International Journal of Leadership in Education*, 8(3), 207-221.
- Çelikten, M., Şanal, M., ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237.
- Çelikten, M., ve Çelikten, Y. (2007). Televizyon programlarında çizilen öğrenci, öğretmen ve yönetici profilleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 369-378.
- Çelikten, M. (2008). Öğretmenlik mesleğinde yeni model arayışları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 189-195.
- Çelikten, M. (2010). Attitudes toward women school administrators in Turkey. *Education*, 130(4), 531-540.
- Çelikten, M. (2010b). *Okul örgütü ve yönetimi*, V.Çelik (Ed.), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (s.121-140). Pegem Akademi, Ankara.
- Çetinkanat, A. C., ve Sağnak, M. (2010). İlköğretim ve bakanlık müfettişlerinin iletişim stillerinin karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38).
- Daft, R. L. (2010). *Organization theory and design*. (10 B.). Mason, OH: South-Western Cengage Learning.
- Dağlı, A. ve Akyıldız, S. (2009) İlköğretim öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim denetmenlerinin etik davranışları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 27-38.
- Demirkasımoğlu, N. (2011). Türk eğitim sisteminde bir alt sistem olan denetim sisteminin seçilmiş bazı ülkelerin denetim sistemleri ile karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(23), 23-48.
- Doğan, D., ve Semerci, N. (2016). Eğitim programlarının uygulanmasında karşılaşılan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin yönetici görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 11(9).

- Döş, İ. (2005). *İlköğretim düzeyinde kullanılan öğretmen teftiş formunun yeterlik düzeyine ilişkin denetçi, yönetici ve sınıf öğretmenleri algıları: (Gaziantep Örneği)*. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Duman, A. (1998). Yerinden yönetim mi, yoksa yerelleşme mi? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(4), 467-483.
- Gazete, R. (2014). Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. *Resmi Gazete*. Yıl, 24, 59-64.
- Glanz, J. (2000). Supervision for the millennium: A retrospective and prospective. *Focus On Education*, Fall, 9–15, 19 Ekim 2005, 10 Mart 2017, <http://www.wagner.edu/faculty/users/jglanz/>
- Glanz, J., ve Sullivan, S. (2000). *Supervision in Practice: 3 Steps to Improving Teaching and Learning*. Corwin Press, Inc., A Sage Publications Company, 2455 Teller Road, Thousand Oaks, CA 91320-2218.
- Gökçe, D., ve Baskan, G. A. (2012). Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42).
- Hunt, J. W., ve Baruch, Y. (2003). Developing top managers: the impact of interpersonal skills training. *Journal of Management Development*, 22(8), 729-752.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2).
- Kayıkçı, K. (2005). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. Hatay milli eğitim müdürlüğü ilköğretim müfettişi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. Güz 2005, Sayı 44, Ss: 507-527
- Kayıkçı, K., ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (Bir Durum Çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18(1), 65-94.

- Korkmaz, M., & Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 431-443.
- Krohtwolh, D.R. (1993). *Methods of educational and social sciences research: An integrated approach*. New York: Longman.
- Memişoğlu, S. P. (2016). Milli eğitim bakanlığı rehberlik ve denetim başkanlığı ile maarif müfettişleri başkanlıkları yönetmeliğinin lisanüstü öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi (The Review Of The Regulations Of Ministry Of National Education Counselling And Discipline Department And Education Inspectorship Department In The View Of Grad Students' Opinions). *Turkish Studies Dergisi*, 11(13), 1703-1722.
- Özdemir, T. Y., ve Ozan, M. B. (2013). İlköğretim müfettişlerinin unvanlarında yapılan değişikliğin iş doyumu ve motivasyonlarına etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(1).
- Öztürk, Ş. ve Gök, T. (2010). İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin okul müdürlerinin görüşleri (Muğla İli Örneği). II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. 23-25 Haziran 2010 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Pehlivan, İ. (1997). *Eğitim yöneticilerinin etik davranışları üzerine bir araştırma (Ankara ili örneği)*. Ankara Üniversitesi, Ankara: (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N., ve Uhl-Bien, M. (2010). *Organizational behavior* (11. b.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sullivan, S., ve Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Corwin Press.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sisteminde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal Of Educational Sciences International*, 1(1).

- Toprak, E. ve Bozgeyikli, H. (2011). Öğretmen adaylarının sosyal sermaye düzeylerinin karşılaştırmalı incelenmesi (Erciyes Üniversitesi Örneği). *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(31), 125-147.
- Uğurlu, C. T. (2010a) Öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşleri ve örnek olaylar. II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi. 23-25 Haziran 2010 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi.
- Whetten, D. A., ve Cameron, K. S. (1993). *Developing management skills: Developing self-awareness*. Harpercollins College Div.
- Yaman, E. (2010). Müfettişlerin rehberlik rollerini rehber öğretmenler değerlendiriyor, *Guidance Teachers Evaluate The Guidance Role Of Supervisors*.
- Yıldız, D. Ç. (2015). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre maarif müfettişlerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi. Evaluation of supervisors' speaking skills according to comments of principles and teachers. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Özkan, H. H. ve Çelikten Y. (2017). Milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. *OPUS- Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 965-990.