

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ PROGRAMI
2023-YL-001

RESMİ VE ÖZEL ORTAOKULLARDAKİ DENETİM
UYGULAMALARI KONUSUNDA ÖĞRETMEN
GÖRÜŞLERİ: BİR NİTEL ARAŞTIRMA

HAZIRLAYAN
Meriç AKGÜN

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

AYDIN-2023

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

..... Ana Bilim Dalı
..... **Yüksek Lisans / Doktora** Programı
öğrencisi tarafından
hazırlanan.....
..... başlıklı tez tarihinde yapılan
savunma sonucunda **oybirliği / oy çokluğu** ve %..... **intihal oranıyla** aşağıda isimleri
bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

,	Unvanı ve Adı Soyadı	Kurumu	İmza
Başkan		Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye		Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	
Üye			
Üye			
Üye			

Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu **Yüksek Lisans / Doktora** tezi, Enstitü Yönetim Kurulunun tarihsayılı kararı ile onaylanmıştır.

Prof. Dr. Savaş DUMAN

Enstitü Müdürü

T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE
AYDIN

Bu tezde görsel ve yazılı biçimde sunulan tüm bilgi ve sonuçların, bilimsel yöntemlerle, akademik ve etik kurallara uyularak tarafımdan elde edildiğini, tez içinde yer alan ancak bu çalışmaya özgü olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgileri tezde kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../.../2023

Meriç AKGÜN

ÖZET

RESMİ VE ÖZEL ORTAOKULLARDAKİ DENETİM UYGULAMALARI KONUSUNDA ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: BİR NİTEL ARAŞTIRMA

Meriç AKGÜN

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

2023, XVIII +108 sayfa

Bu çalışmanın amacı 2021-2022 eğitim öğretim yılında Aydın ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ve özel ortaokulda görev yapan öğretmenlerinin denetimlere ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla sınıf içi öğretmen denetiminde yaşanan sorunların tespit edilmesi ve öneriler sunulması hedeflenmektedir.

Bu araştırma, bir nitel araştırmadır ve olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu resmi ve özel ortaokullarda çalışan toplam 16 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu maksimum çeşitlilik ve ölçüt örnekleme yöntemine uygun olarak seçilmiştir. Katılımcıların sekizi özel ortaokulda çalışırken sekizi resmi ortaokulda çalışmaktadır.

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışma grubunda bulunan katılımcılar ile yüz yüze görüşme sağlanmış ve izinleri alınarak ses kaydı yapılmıştır. Elde edilen kayıtlar doküman haline getirilmiş ardından analizleri yapılmıştır. Araştırma verileri üzerinden, temalar, kategoriler ve kodlar elde edilmiştir. Veriler içerik analizi ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulara göre katılımcılar sınıf içi öğretmen denetimine ilişkin kavramsal betimlemelerini daha çok olumlu duygular kategorisi üzerinden belirtmişlerdir. Araştırmada öğretmenlerin ifadelerinde 'disiplin' en çok kullanılan kavramdır. Öğretmenlerin güncel denetim uygulamaları temasına ilişkin tanımlamalarını denetim yaşantıları ve denetim araçları üzerinden yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcılar denetim noktasında deneyimlerini daha çok yönetici denetimi üzerinden tanımlamışlardır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar arasında okul denetimlerinde genellikle okul yönetiminin yer alması gerektiği görüşü bulunmaktadır. Okullardaki denetim sürecinde, istenmeyen paydaş müdür yardımcısıdır. Öğretmenlerin etkili denetim uygulamalarına

yönelik önerilerine bakıldığında, okullarda denetimlerin işbirliği içinde hareket ederek olması gerektiği önerilmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar ışığında; denetim süreçlerinde yer alan paydaşlara ve farklı çalışma süreçlerinin planlanmasına yönelik öneriler getirilmiştir.

ANAHTAR SÖZCÜKLER: Denetim, Nitel Araştırma, Öğretmen Denetimi, Sınıf İçi Denetim.



ABSTRACT

TEACHER’S VIEWS ON SUPERVISION PRACTICES IN PUBLIC AND PRIVATE SECONDARY SCHOOLS: A QUALITATIVE STUDY

Meriç AKGÜN

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Thesis Advisor: Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA

2023, XVIII +108 sayfa

The aim of this study is to get the opinions of secondary school teachers working in private and public secondary schools in Aydın province in the 2021-2022 academic year under the Ministry of National Education. In line with the purpose, it is aimed to identify the problems experienced in teacher supervision and propose suggestions.

This study is a qualitative one and designed as phenomenological study. The study group of the research consists of 16 teachers working in public and state secondary schools. In the study, maximum diversity and sample were selected in accordance with the criterion sampling method. Eight of the participants work in a private secondary school while eight work in a public secondary school. A qualitative research process was carried out with the teachers on a voluntary basis. The pattern of this research is phenomenology, which is one of the qualitative research designs.

The data obtained in the research were collected by the qualitative research method. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as a data collection tool. Face-to-face interviews were conducted with the participants in the study group and voice recording was made with their permission. The records obtained were documented and then analyzed. Themes, categories and codes were obtained from the data obtained from the research. In the research, content analysis and descriptive analysis, which are qualitative research methods, were used. According to the findings obtained in the study, the participants stated their conceptual descriptions of classroom teacher supervision mostly through the category of positive emotions. In the research, ‘discipline’ is the most used form of supervision in the statements of teachers. It was concluded that the definitions of the teachers regarding the theme of current supervision practices were made through their supervision experiences and supervision tools. In addition, the participants described their experiences at the control point mostly through the supervisor’s control. Among the results

obtained from the research is that the school administration should generally be involved in school inspections. In the audit process in schools, the undesirable stakeholder is the assistant principal. Considering the teachers' suggestions for effective supervision practices, it is aimed that the supervisions should be carried out in cooperation in schools. Considering the findings obtained from the study; It is thought that planning different working processes for the stakeholders involved in the supervision processes and new researches will have an important place in terms of new studies.

KEYWORDS: Supervision, Qualitative research, Teacher supervision, Classroom supervision.



İTHAF

Tezimi canımdan çok sevdiğim her zaman desteği ve varlığı ile yanımda olan sevgili anneannem Meryem KARATAŞ'a, Dedem Sakıp KARATAŞ'a ve beni bugünlere getiren annem Güldal AKGÜN'e ve babam İhsan AKGÜN'e ithaf ediyorum.



TEŞEKKÜR

Her alanda olduğu gibi eğitim örgütlerinde de öğretmenler için sınıf içi denetimin yeri önemlidir. Denetim sürecinde, öğretmenlere yardımcı olabilmek öncelikle onların beklentilerinin ve bu beklentilerinin ne düzeyde gerçekleştiğinin bilinmesi gereklidir. Öğretmenliğe yeni başlayan ya da ders içerisinde problem yaşayan birçok öğretmenin problemlerine destek verilebilmelidir. Ders başladığında öğretmen, öğrencileri ile eğitim sürecinde yalnız kalıp ara ara desteğe ihtiyaç duyabilmekte olup, bu ihtiyacın giderilmesinde deneticilerin desteğine ihtiyaç duyabilmektedir. Bu bağlamda, ortaokul öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentileri ve bunların gerçekleşme düzeylerini inceleyen bu araştırma sonuçları ortaokul da görev yapan öğretmenlerin beklentileri hakkında ve denetim uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayacağı umulmaktadır. Bu çalışmanın yürütülmesi ve araştırma raporunun hazırlanmasında pek çok kişinin emeği geçmiştir. Burada bu kişileri belirtmeden geçemeyeceğim.

Yüksek lisans tezimi tamamlarken istediğim zaman arayabildiğim, yanına gidebildiğim, her zaman dönüş alabildiğim, umutsuzluğa kapıldığım anlarda duruşu ile bana güç veren, hiçbir yardımını esirgemeyen, zaman zaman yorduğum, zengin bakış açısı ile ufkumu genişleten, yüksek lisans sürecimin başından beri bana inancıyla yol gösteren bu yazıları sizlere aktara bilmemin en büyük mimarı değerli danışmanım sevgili hocam Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'ya bana verdiği emek, destek ve güveni için çok teşekkür ediyorum.

Tez sürecim boyunca benden manevi desteğini ve bilgisini esirgemeyen, çok yoğun olduğu anlarda bile bana destek olan uzman görüşlerini bana aktarıp yol gösteren Dr. Öğr. Üyesi Dr. Burcu ALTUN'a bana göstermiş olduğu ilgi alakasından ve emeklerinden dolayı çok teşekkür ediyorum. Aynı şekilde yüksek lisans sürecim ile tanıdığım strese girdiğim anlarda bana güven veren yapabilirsin sen diye destek olan, sıkıştığım yerlerde bana bilgi birikimini aktaran tezimi yazabilmemde katkısı olan Dr. Öğr. Üyesi. Tahir Yılmaz hocama bana vermiş olduğu emeğinden dolayı çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca derslerime giren değerli hocalarım Prof. Dr. Pınar YENGİN-SARP KAYA, Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM, Doç. Dr. Bertan AKYOL ve Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ULUTAŞ' a çok teşekkür ederim.

Lisans sürecimde öğretmenim olan bana olan inancından hiç vazgeçmeyen, eğitim alanında beni sürekli güdüleyip ilerlememe katkı sağlayan yol göstericim olan sevgili

hocam Dr. Öğr. Üyesi Hasan Can OKTAYLAR'a emeklerinden ve inancından dolayı çok teşekkür ederim. Yüksek lisans sürecimde tanıştığım benden bilgi birikimini hiç esirgemeyen sürekli olumlu eleştiriler yapıp ilerlememi sağlayan sevgili Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU hocama emeklerinden dolayı çok teşekkür ederim.

Tez jürimde bulunan kıymetli hocalarım Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA, Prof. Dr. Ahmet DUMAN ve Dr. Öğr. Üyesi Burcu ALTUN'a katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Öğretmeninin gelişim sağlayabilmesi için yüksek lisans sürecime vermiş olduğu desteğinden dolayı çalıştığım okulun değerli kurucusu Engin POLAT'a çok teşekkür ederim.

Tezimin katılımcıları olan, tezime ve bana katkılarını esirgemeyen samimi ve içten bir dil ile bana destek olan sekizi özel ortaokulda sekizi resmi ortaokulda görev yapan öğretmenlerin hepsine ayrı ayrı teşekkürü bir borç bilirim. Bu süreçte ihmal ettiğim görüşemediğim arkadaşlarıma, beni her zaman güdüleyen tezi bitireceğimden şüphe duymayan arkadaşlarıma çok teşekkür ediyorum.

Her zaman yanımda olan, desteklerini esirgemeyen, yüksek lisansa girme konusunda beni teşvik eden, maddi manevi yardımlarını esirgemeyen özlem duyduğum bana güç veren, arkadaşım, değerlim, canım annem Güldal AKGÜN'e ve babam İhsan AKGÜN'e çok teşekkür ederim. Bu süreçte uzaktan bana yardım etmeye çalışan, çocukluğumdan beri zaman zaman güldürüp zaman zaman kızdıran ama desteğini hiç esirgemeyen Raşit ALKIR'a vermiş olduğu manevi desteğinden dolayı teşekkür ederim.

Meriç AKGÜN

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY SAYFASI.....	iii
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİM SAYFASI.....	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
İTHAF	ix
TEŞEKKÜR	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
TABLolar DİZİNİ.....	xvi
EKLER DİZİNİ	xvii
KISALTMALAR DİZİNİ	xviii
GİRİŞ.....	1
1. BÖLÜM	7
1. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	7
1.1. Denetim Kavramı.....	7
1.1.1. Eğitimde Denetim.....	9
1.2. Denetim Modelleri.....	12
1.2.1. Bilimsel Denetim	12
1.2.2. Klinik Denetim	18
1.2.2.1. Klinik denetim varsayımları ve temel özellikleri.....	20
1.2.2.2. Klinik denetimin amaçları	21
1.2.3. Gelişimsel Denetim	22
1.2.3.1. Gelişimsel denetim nedir?.....	22
1.2.3.2. Bilişsel gelişim	23
1.2.3.3. Kavramsal gelişim.....	24
1.2.3.4. Ahlaki gelişim	25

1.2.3.5. Benlik gelişimi	26
1.2.3.6. Öğretmenin bilinç/farkındalık düzeyi	26
1.2.3.7. Öğretmenin mesleki ilgi düzeyi	27
1.2.3.8. Öğretmenlerin gelişim düzeyleri	28
1.2.4. Farklılaştırılmış Denetim	29
1.2.4.1. Farklılaştırılmış denetimin önemi	30
1.2.4.2. Farklılaştırılmış denetimin temelleri	31
1.2.4.3. Farklılaştırılmış denetim yöntemleri	33
1.2.4.4. Farklılaştırılmış denetim temellerinin gelişimsel etmenleri.....	40
1.2.4.4.1. Mesleki kültür.....	40
1.2.4.4.2. Destekleyici çalışma koşulları.....	41
1.2.4.4.3. Kolaylaştırıcı yapılar	42
1.2.4.4.4. Kapsamlı hizmetler.....	43
1.2.4.4.5. Okul dışında gelişim fırsatları	44
1.3. Öğretmen Denetimi Konusunda Yapılan Araştırmalar	45
1.3.1. Ulusal Araştırmalar.....	45
1.3.2. Uluslararası Araştırmalar.....	49
2. BÖLÜM	52
2. YÖNTEM	52
2.1. Araştırma Modeli	52
2.2. Çalışma Grubu	53
2.3. Veri Toplama Araçları	54
2.3.1. Veri Toplama Aracının Uygulanması.....	55
2.4. Verilerin Analizi	55
2.5. Aktarılabilirlik, Tutarlık, İnanırcılık ve Etik	57

3. BÖLÜM	59
3. BULGULAR	59
3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Sınıf İçi Denetime İlişkin Tanımlamaları.....	59
3.1.1. Öğretmenlerin Sınıf İçi Denetim Deyince Aklına Gelenler	59
3.1.2. Öğretmenlerin Sınıf İçi Denetime İlişkin Kavramsal Betimlemeleri	62
3.1.3. Sınıf İçi Denetim Etkisi	65
3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Güncel Denetim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	68
3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Öğretmen Denetiminde Rol Alabilecek Paydaşlara İlişkin Görüşleri.....	72
3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Etkili Denetim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri	76
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	83
5. KAYNAKLAR	91
6. EKLER	103
ÖZGEÇMİŞ	108

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1.1. Piaget'in yetişkinin bilişsel gelişim süreci.....	24
Şekil 1.2. Kegan'ın yetişkinin bilinçlilik süreci	26
Şekil 1.3. Fuller'in yetişkinin bilinçlilik süreci	28



TABLolar DİZİNİ

Tablo 1.1. Farklılaştırılmış denetim modelinde kullanılan yöntemler, yaklaşımlar ve ilkeler	39
Tablo 2.1. Katılımcılara ilişkin bilgiler	53
Tablo 3.1. Öğretmenlerin sınıf içi denetim deyince aklına gelenlere ilişkin tema-kategori ve alt kategoriler.....	59
Tablo 3.2. Öğretmenlerin sınıf içi denetime dönük kavramsal betimlemelerine ilişkin kategori ve alt kategoriler	62
Tablo 3.3. Öğretmenlerin sınıf içi denetim etkisine dönük görüşlerine ilişkin ait kategori ve alt kategoriler.....	65
Tablo 3.4. Öğretmenlerin güncel denetim uygulamalarına dair görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategoriler.....	69
Tablo 3.5. Öğretmen denetiminde rol alabilecek paydaşlara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler	72
Tablo 3.6. Öğretmenlerin etkili denetim uygulamalarına yönelik önerilerine ilişkin kategoriler ve alt kategoriler	76

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Etik Kurul Onayı.....	103
Ek 2. Görüşme Soruları	105
Ek 3. MEB İzinleri	107



KISALTMALAR DİZİNİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı



GİRİŞ

Toplumun refahı, değişen dünya dengesi ile oluşan problemler sonucunda, bireylerin çözümler oluşturabilmesi, sağlık ve huzur içinde yaşamaları eğitim ile mümkün olabilir. Temel bir kurum olarak eğitim sistemi içerisinde yer alan okullar ele alınabilir. Bunun sebebi eğitimin, işleyişi ihtimallere bırakılamayacak kadar önemli bir süreç olmasıdır. Eğitim sistemi içinde okulların sorumluluklarını yerine getirmesi için denetim süreci önemlidir. Denetim anlayışi ilk başlarda eksiklerin tespit edilmesi, doğru yolu öğretmene göstermek için davranış kontrolü olarak tanımlanmıştır. Eğitimin etkili ve verimli olması bir nevi etkili denetimin yapılmasına bağlıdır. Yapılan etkili denetim sayesinde eğitim örgütlerinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmekte, bu doğrultuda gereken önlemler alınmaktadır.

Eğitim örgütlerinde denetimin gelişimine baktığımız zaman yönetimde etkili olan yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara özgü denetim türlerinin eğitim örgütlerinde de etkili olduğunu görebiliyoruz. Yönetimde klasik yaklaşımın etkili olduğu yıllara denetim bilimsel yöntemlere dayalı olarak yapılırken, eğitimde de bilimsel denetimin etkili olduğunu söyleyebiliriz. Klasik yönetim anlayışından sonra neo-klasik anlayışın yönetime yansımaları ile bilimsel denetim anlayışından uzaklaşılmış, denetim eksik bulmak ve değerlendirmekten çok, rehberlik etme amacı taşımaya başlamıştır.

Sistem yaklaşımı olarak ele alındığında eğitim örgütleri adına öğretmenler, eğitim hizmetlerinin üretim sürecinin işleyebilmesi ve istenen çıktıların elde edilebilmesi için en önemli girdilerdir; istendik davranışların kazandırılma süreci olarak tanımlanan eğitim kapsamında, bu davranışların kazandırılması büyük oranda öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Yönetim yaklaşımları ve denetim anlayışi değişse de eğitimde sınıf içi gözlemin her denetim şeklinde önemli bir yer tuttuğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim denetiminin önemli bir parçasını oluşturan öğretmen denetimi kapsamında, öğretmenin eğitim-öğretimi gerçekleştirdiği doğal ortamında yani sınıfında gözlemlenmesi, öğretmenin eksik ve etkili yönlerinin farkına varması bir yandan da gözlem sonucunda tespit edilen ve güçlendirilmesi gereken yönleri konusunda neler yapılabileceğinin ortaya konması açısından önem arz etmektedir.

Sınıf içi gözlem ile öğretmenin performansı, öğretmen-öğrenci etkileşimi, sınıf içi öğrenme ortamı gibi eğitimin verimliliğini etkileyen birçok unsur yakından izlenebilir. Bu

gözlem sonucunda istenilen verilerin elde edilebilmesi için denetmenler tarafından çeşitli gözlem araçları kullanılabilir. Çağdaş denetim modellerinde farklı sınıf içi gözlem araçları geliştirilmiş olsa da ülkemizde hala standartlaştırılmış formlar aracılığıyla sınıf içi gözlem yapılmakta bu da denetimin etkililiğini azaltmaktadır.

Bir denetmenin, statüsünü veya konumunu göz önünde bulundurmadan yaptığı belki de en önemli iş, öğretmenlere, sorgulama, işbirliği, mesleki büyüme, yansıtma ve gelişim gibi hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirecek şekillerde çalışmaktır. Eğitimciler bugünlerde, öğrencilerin standartlaştırılmış testlerde başarı göstermeleri için çok fazla sorumluluk hissetmektedir. Dolayısıyla bu beklentiler, öğrencilerin, daha fazla başarı gösterebilmeleri, öğretmenlerinde daha fazla kendilerini geliştirebilmeleri üzerine yoğunlaşmış durumdadır. Bunun sebebi öğretmenlerin becerileri geliştikçe öğrencilerin daha çok başarı göstereceğidir (Balcı ve Apaydın, 2016).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve büyümelerini geliştirebilmeleri amacıyla öğrenme olanaklarını sağlamak, denetmenlerin zorlu görevleri içerisinde yer almaktadır. Vizyon geliştirebilmek denetim için, yansıtıcı ve tekrar edebilen bir süreçtir. Denetmenlerin, işbirliği, mesleki yönetim ve güven üzerine inşa edilmiş kültürlerde, yetişkinlerin yansıtma ve sorgulama ile ilgili süreçlerini destekleyip düzenleyebilmede daha iyi olduğu kanısına varılabilir (Balcı ve Apaydın, 2016).

Öğretim denetiminin genel amacı, öğretmenin mesleki açıdan gelişiminin sağlanmasıdır, bunun için denetmenlerin öğretmenlerle vakit geçirmeye onları gözlemlemeye ihtiyacı vardır. Bu gözlem formal olabileceği gibi informal şekilde de yapılmaktadır (Zepeda, 2016). Denetmenler, öğretmenlerin, yeterli ve kendine güvenen meslek üyeleri olarak büyümelerine katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda denetmenlerin dikkat etmesi gereken diğer bir husus, desteği sağlayan kişiler ile bu desteğin nasıl ölçüleceği arasında denge kurmaları da gerektirir. Bundan dolayı denetmenler, hesap verebilirliğin artmaya devam edeceği yüksek rizikolu ortamları oluşturdukça standartlar hakkında daha fazla bilgi sahibi olmaya ihtiyaç duyabilmektedir (Balcı ve Apaydın, 2016).

Problem Durumu

Denetim, önceden karar alınmış eğitim ve öğretim amaçlarının gerçekleştirme derecesini bulmaya (Bursalıoğlu, 1987) ve eğitim öğretimi geliştirmeye yarayan bir süreçtir. Başka bir tanımda denetim, eğitim sürecinin kontrol edilmesi ve geliştirilmesi olarak

nitelendirilmektedir. Denetimin amacı bu bağlamda, okul başarısını ve öğretimi geliştirmek, eğitimciler arasında demokratik çalışmalar ile öğrenci başarısını arttırmak ve eğitimsel eşitliği sağlamaktır (Blase ve Blase 2002). Diğer bir ifadeyle denetim, öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla, öğretmenleri eğitim zeminine dâhil etme sürecidir (Sullivan ve Glanz, 2000).

Yine denetim, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmeye olumlu şekilde katkıda bulunmaları için, çalışanları teşvik etmekle eğitim ve öğretim faaliyetlerini denetlemek, değerlendirmek, aksayan yönlerini düzeltmek ve daha iyi hale getirmekle ilgilenir (Rue ve Byars, 1990). Eğitim sisteminde denetmenin yerini, yasal olarak kendisine verilen görevler, görevleri yerine getirme süreçleri, oynadığı roller ve gösterdiği davranışlar belirler (Taymaz, 2015).

Denetmenin denetim yapacağı alanda öğrenim yapmış olması, ayrıca denetim türünün gerektirmiş olduğu bilgi ve hünarleri kazanmış olması zorunlu görülür (Taymaz, 2015). Ayrıca denetmen, gözlem konusunda yetişmiş, duyarlı, insan ilişkilerinde güçlü olmalıdır (Başar, 2000). Öğretmenler, denetmenlerin kendilerine rehberlik yapmalarını, yeni gelişmeleri aktarmalarını, eksiklik ve hatalarını düzeltmede destek olmalarını isteyebilirler (Ünal ve Sığırıcı, 2000).

Eğitim kurumlarının başarı veya başarısızlıklarında yaşanan problemler belirlenerek önlemlerin alınıp, sistemin daha iyi geliştirilebilmesi, iyi bir denetim sonucunda elde edilecek verilerle mümkün olabilir. Denetim bir kusur arama aracı değil, süreci ve süreçte çalışanları geliştirme aracı olmalıdır. Değişik yazarlara göre; eğitim kurumlarının amaçlarına ulaşabilmesi için iyi işleyen bir denetim sistemine ihtiyaç bulunmaktadır (Bozkurt ve Karabıyık, 2003).

Eğitim sistemi zaman geçtikçe karmaşık bir hal alıp, öğretmenlik rolünü değiştirmekte ve zorlaştırmaktadır (Seçkin, 1998). Bu durumda denetim alanında en önemli konulardan biri öğretmenlerimizin geliştirilmesidir ve bu görev bir ölçüde, denetime verilmiştir (Sağlamer, 1975). İş başında öğretmenlerin geliştirilmelerinde, denetmenler, birer öğretim lideri işlevi görmek durumundadırlar (Pehlivan, 1998). Denetim, bu hizmeti rehberlik çalışmalarıyla yerine getirmektedir. Denetmenin yaptığı rehberlik görevi, amaçtan sapmaları önleyici, eğitim ve öğretimde kaliteyi artırıcı ve ürünün biçimlenmesinde normlar ve standartlar getirici olmaktadır (Bilgen, 2004).

Eğitim ğretim faaliyetlerinin etkili ve verimli olmasında en önemli unsur olan öğretmenlerin, çağın gereklerine uygun olarak geliştirilmesi ve desteklenmesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu gelişimine katkıda bulunacak en önemli kişiler ise eğitim denetmenleridir. Denetmenlerin ğretmenlerin yanında öğretici, yöneltici ve bir rehber olması beklenir (Taymaz, 2015). İşini iyi bilen denetmenler, doğru gözlemler aracılığı ile doğru bilgiler toplayarak öğretmenlerin gelişim ihtiyaçlarını analiz edip, bu ihtiyaçların karşılanmasında gereken yardımı sağlayabilirler (Aydın, 2020). Birçok ülkede ve Türkiye’de ğretmeni değerlendirmek için en önemli yöntem olarak sınıf içi gözlem kullanılmaktadır (Seçkin, 1988). Sınıf içi gözlem ile öğretmenin eğitim-ğretim yeterliliğinin tespitinin yanı sıra, mesleki gelişimine katkıda bulunmak amaçlanmaktadır. (Taymaz, 2015).

Bu tarihe kadar yapılmış araştırmalarda denetim uygulamalarının öğretmenler üzerindeki etkisi üzerinde durulduğu görülmüştür. Bu araştırmalardan hareketle öğretmenlerin denetim uygulamaları hakkındaki görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla bu araştırmanın yapılması gerekli görülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada bir resmi ve bir özel ortaokulda görev yapan öğretmenlerin ğretmen denetimi uygulamaları konusundaki görüşleri karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. Bu bağlamda araştırmanın amacı “Resmi ve özel ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ğretmen denetimi uygulamaları konusundaki görüşlerini” belirlemektir.

Araştırmanın alt amaçları ise şunlardır:

1. Öğretmenlerin, sınıf içi denetimleri nasıl tanımladığını belirlemek,
2. Öğretmenlerin var olan denetim uygulamalarına ilişkin neler düşündüğünü ortaya koymak,
3. Öğretmenlerin, ğretmen denetiminde rol alabilecek paydaşlar konusunda neler düşündüğünü belirlemek,
4. Öğretmenlerin, okullarda etkili denetim uygulamaları için önerilerini belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Yurt dışı alanyazın taraması sonucunda denetim uygulamaları araştırmalarının az sayıda olduğu görülmüştür. Çoğu araştırmacı da denetim uygulaması ile ilgili araştırmaların yeterli olmadığını (Başar, 1996; Bozkurt, 1995; Kayıkcı, 2005; Köklü, 1996; Süren, 1995; Tanrıoğen, 1997; Taymaz, 1995) düşünmektedir. Bu alanda yazılan kitaplar ve kaynaklara (Aydın, 1986; Başar, 1995; Aydın, 2005; Taymaz, 2005) pek çok örnek verilebilir. Yine çok sayıda hizmet içi eğitim ile de eğitim müfettişlerinin eksiklikleri giderilmeye çalışılmaktadır. Arslantaş ve Özkan (2013) çalışmasında bu durumdan söz etmektedir.

Türkiye’de Milli Eğitim Temel Kanundaki 6528 sayılı kanunda 14.03.2014 tarihinde yapılan değişikliklerle müfettişlerin öğretmenlere denetim görevi sona ermiş; bu görev okul müdürlerine bırakılmıştır (6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 2014). Fakat bu değişikliğin denetim yetkisi olan fakat yeterliliği olmayan okul müdürlerine ciddi bir sorumluluk yüklediği; bu alanda eğitim almamış kişilerce denetim yapılmasının eğitime nasıl yansıtacağı hususunda akıllarda soru işaretleri oluşturduğu söylenebilir. Bu soru işaretlerini gidermek için ülkemizde değişikliklere gidilmiştir. Bu bağlamda; 2021 yılında 1 nolu Cumhurbaşkanlığı kararnamesinde değişiklik yapılarak İl milli eğitim müdürlüklerinde, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcısı istihdam edilebileceği yönünde düzenleme yapılmış, 87 nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesiyle il millî eğitim müdürlüğü bünyesinde görev yapan “maarif müfettişleri”, “eğitim müfettişi” kadrosuna geçirilmiş ve okullara ve öğretmenlere yönelik rehberlik ve denetim kapasitesi güçlendirilmiştir. Ayrıca, Cumhurbaşkanlığı hükûmet sistemi ve diğer mevzuat düzenlemeleriyle uyumlu olarak “Bakanlık maarif müfettişi” unvanı, “Bakanlık müfettişi” olarak değiştirilmiştir.

Hoy ve Forsyth (1986) ise, eğitim denetimi kavramını denetmenlerin yaptıkları işlerin çeşitliliğinden dolayı yanlış kavranmış ve kafa karıştırıcı olarak görüyorlar ve bu karmaşanın öğretmenler üzerinde korku, şüphe ve yanlış anlamaya neden olduğunu ileri sürüyorlar. Benzer biçimde, Ham (1987) de, denetimi “öğretmenin gelişim sürecindeki en zayıf halka” olarak görmektedir.

Weller'in rehberlik, eğitim ve öğretim olmak üzere üç işlevi olduğunu belirttiği (Akt. Waite, 1995) eğitim denetiminde, Frase (2005), çıkış noktasının öğretimi ve öğrencilerin gelişimini iyileştirmek olduğu hususu üzerinde durulmakta olup bu amaca ulaşma hususunda başarılı olunduğuna dair yeterli olarak kanıt olmadığını belirtmektedir. Dolayısıyla bu çalışma, alandaki bu eksikliğin giderilmesi anlamında önemli görülmektedir. Resmi ve Özel ortaokullarındaki denetim uygulamalarına ayna tutabilecek ve yeni bilgilere ulaşmamıza farklılıkları ve benzerlikleri görmemize yardımcı olacaktır. Denetim uygulamaları yelpazesinin genişletilmesine katkıda bulunulacağı; ayrıca bu araştırma sonucunda elde edilecek bulgular ve bu doğrultuda getirilebilecek önerilerin merkezi, kurumsal ve kişisel anlamda yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Sayıtlar

Araştırmaya katılan katılımcılar, görüşmelerde yer alan sorulara, içtenlikle ve doğru şekilde yanıt vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ege bölgesi Aydın ili Efeler ilçesinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokul ile özel ortaokul ve bu okullarda görev yapan ortaokul öğretmenleri ile sınırlıdır.

1. BÖLÜM

1. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde denetim kavramı, eğitimde denetim, denetim modellerinden olan bilimsel denetim, klinik denetim, gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim ve öğretmen denetimi konusunda yapılan yurtiçi ve yurt dışı araştırmalar yer almaktadır.

1.1. Denetim Kavramı

“Denetim” kavramı, özellikle 19. yüzyılda uygulanan yönetim anlayışının etkisi ile ortaya çıkan basit ve kaba uygulamaların, daha katılımcı ve daha zarif uygulamalara doğru gelişim sürecine girmesidir. 21. yüzyılda ise denetim anlayışı, öğretim süreci iyileştirmesi ve öğretmene ihtiyaç duyduğu desteğin sağlandığı bir rehberlik süreci olarak görünmektedir. Günümüzde bu kavram, yansıtıcı uygulamalar ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları içinde ele alınmaktadır. Bu alanda çalışan birçok araştırmacı tarafından ifade edildiği gibi insan davranışını yalnızca uyarıcı-tepki bağı, ceza, ödül ve pekiştirme kavramları ile açıklayan klasik denetim mekanizması artık geçerli kabul edilmemektedir. İnsan doğasına aykırı, bürokratik ve engelleyici niteliğe sahip olan klasik denetim yaklaşımı, günümüzün hızla değişen şartlarında, sonuca ulaşım açısından yetersiz kalmaktadır (Karakuş, 2010).

Tüm sistemlerin belli bir amacı ve işleyişi vardır. Bu işleyişin başarıya ulaşması için yönetim süreçleriyle beraber denetime de ihtiyaç duyulmuştur. Denetimin, değerlendirme işleviyle yönetim sürecinin bir ögesi olarak ilk kamu kuruluşlarının örgütlendiği dönemle birlikte başladığı söylenebilir. Türk eğitim sisteminde de kurumların amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini, ya da ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemek için yapılan değerlendirme, denetim yoluyla yapılır (Özen ve Hendekçi, 2016).

Eğitimin etkili ve verimli olması bir nevi etkili denetimin yapılmasına bağlıdır. Yapılan etkili denetim sayesinde eğitim örgütlerinin güçlü ve zayıf yönleri belirlenmekte, bu doğrultuda gereken önlemler alınmaktadır. Eğitim örgütlerinde denetimin gelişimine baktığımız zaman yönetimde etkili olan yaklaşımlar ve bu yaklaşımlara özgü denetim türlerinin eğitim örgütlerinde de etkili olduğunu görebiliyoruz.

Yönetim yaklaşımları ve denetim anlayışı değişse de eğitimde sınıf içi gözlemin her denetim şeklinde önemli bir yer tuttuğu yadsınamaz bir gerçek olarak karşımıza

çıkmaktadır. Eğitim denetiminin önemli bir parçasını oluşturan öğretmen denetimi kapsamında, öğretmenin eğitim-öğretimi gerçekleştirdiği doğal ortamında yani sınıfında gözlemlenmesi, öğretmenin eksik ve etkili yönlerinin farkına varması bir yandan da gözlem sonucunda tespit edilen ve güçlendirilmesi gereken yönleri konusunda neler yapılabileceğinin ortaya konması açısından önem arz etmektedir.

Öğretim kalitesinin ve öğretmenlerin geliştirilebilmesi açısından denetim önemli bir unsurdur. Nitelikli bir toplum yapısı oluşturulabilmesinde ve mevcut toplum yapısının geliştirilmesinde eğitim örgütlerinin sahip olduğu hizmet kalitesinin denetimi ve iyileştirilmesi oldukça önemlidir. Eğitim örgütlerinde denetim yapanların kalitesi de önemlidir. Denetmenlerin sahip olduğu denetim mekanizması, uyguladıkları denetim yaklaşımları, hukuki düzenlemeler, denetim sürecinin etkin hale gelmesini sağlamaktadır (İlğan, 2008).

Denetim kavramı, ülkelerin yönetim biçimlerine göre farklılıklar gösterebilmektedir. Merkezden yönetilen ya da bu yönetim biçiminin ağırlıklı olduğu uygulamaların görüldüğü ülkelerde denetim, bu yönetim birimlerinin temel düşünce, ilgi ve süreçleri ile uyum içerisindedir (Başar, 2000).

Denetim, örgütsel faaliyetlerin belirlenen hedefler doğrultusunda, tespit edilen ilkelere uygun olup olmadığının anlaşılma süreci olarak düşünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir. Bu amaçla, örgütsel işleyiş bir bütün olarak ve programlı bir biçimde sürekli olarak izlenir, eksik yönler saptanır, düzeltilir; hataların yinelenmesi engellenmeye ve daha sağlıklı bir işleyiş gerçekleştirilmeye çalışılır. İşlevsel bir yapıya ve sağlıklı bir işleyişe sahip olan bir denetim sisteminin, ölçütlerinden sapma eğilimlerini, daha sapsmalar meydana gelmeden ve örgütte büyük kayıplara yol açmadan saptaması ve düzeltmeler yapması beklenir. Bu güçte olan bir denetim sistemine sağlıklı bir sistem denebilir (Aydın, 2007).

Denetim, örgütsel eylemlerin, kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 2020). Denetim aynı zamanda, öğretimi geliştirmek ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla, öğretmenleri eğitim zeminine dâhil etme süreci olarak da tanımlanmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2000).

Genel olarak denetim; bir faaliyetin sonuçlarının mümkün olduğu kadar planlara uygun olmasını sağlamak amacıyla standartlar oluşturulması, elde edilen verilerin bu standartlarla karşılaştırılması ve uygulamaların plandan ayrıldığı noktalarda düzeltme önlemlerinin belirlenmesi olarak tanımlanabilir (Sanal, 2002).

Wiles ve Bondi (1996)'ye göre denetim; yönetim, program ve öğretim olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Denetimin yönetim boyutunda amaç ve önceliklerin belirlenmesi, politikaların geliştirilmesi ve standartların belirlenmesi, uzun dönemli planlama yapılması, örgütsel yapının oluşturulması, kaynakların belirlenmesi ve sağlanması, iş gören kadrosu seçilmesi, gerekli donanımın sağlanması, gerekli finansal kaynakların sağlanması, öğretimin örgütlenmesi, okul- çevre ilişkilerin geliştirilmesi yer almaktadır. Denetimin program boyutunda, öğretimsel amaçların belirlenmesi, gereksinimlerin belirlenmesi ve araştırma yapılması, planlı değişme ve program geliştirme, programların çeşitli özel hizmetlerle ilişkilendirilmesi, materyalin seçilmesi ve kaynakların dağıtılması, öğretim kadrosunun oryantasyonunun sağlanması, donanımdaki değişikliğin önerilmesi, öğretim için gerekli olan yatırımın kestirilmesi, öğretim programlarının hazırlanması, okul programlarının geliştirilmesi ve dağıtılması yer almaktadır. Denetimin öğretim boyutu içerisinde de öğretim planlarının geliştirilmesi, Programların değerlendirilmesi, yeni programların tanıtılması, öğretimin örgütlenmesinin yeniden düzenlenmesi, öğretimsel kaynakların dağıtılması, öğretmenlere danışmanlık ve yardım sağlanması, olanakların değerlendirilmesi ve gerekli değişikliklerin sağlanması, dağıtılan parasal kaynakların kullanımının değerlendirilmesi, hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve eşgüdümünün sağlanması, toplumsal gereksinimlere ve düşünce de yanıt verilmesi yer almaktadır.

1.1.1. Eğitimde Denetim

Eğitimde denetim anlayışı, yönetime ilişkin yaklaşım ve kuramlara uygun bir şekilde değişim ve gelişim sergilemiştir. Denetim bakış açıları yönetim kuramlarının ortaya koyduğu varsayımlara, ilkelerine ve yaklaşımlarına göre birbirinden farklılaşmıştır. Eğitimde ve okul sisteminde denetimin ihtiyaç olduğunu ve önemini vurgulayan bütün yazarlar sınıf içindeki öğretim denetiminin kaçınılmaz olduğu görüşünü savunmuştur (Aydın, 2020).

Denetim; öğretimi geliştirme ve öğrenci başarısını arttırmak amacıyla öğretmenleri öğretimle ilgili diyalogun içerisine çekme sürecidir. Denetim uygulaması, sömürge

dönemlerinde ortaya çıktığı zamandan bu yana sürekli olarak gelişmektedir ve denetimin, eğitimin gelişmesi üzerindeki etkisi, eğitim liderlerinin öğretmen ve öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilme becerilerine bağlıdır. Bir eğitim liderinin bu duruma uyum sağlayabilmesi için de denetimin özellikle yeni yüzyılda değişen ve gelişen doğasını anlaması ile mümkün olabilir (Ünal, 2015).

Çalışan bireylerin verim ve etkinliğini yükseltmenin koşullarından birisi de onlara serbestlik tanıyarak, yaratıcılıklarını sergilemelerine olanak sağlamaktır. Aynı zamanda bu durum bireyler için de bir gereksinimdir. Denetim eylem-amaç uygunluğunun sağlanması için de gereklidir. Denetim uygulamalarında, hedefi engellemeyecek bireysel serbestliklere yer verme yoluyla denetleme- serbest olma dengesi kurabilir olmalıdır. Bu durumun uygulanmadığı durumlarda denge aşırı serbestliğe kayarsa denetimde amaçlardan, eylemlerde plandan sapmayla karşılaşılabilir (Başar, 2000).

Okul sistemi, diğer toplumsal sistemlerle etkileşim içerisinde. Sistemler açıklık, kapalılık, yenilikçi ve diğer özellikleri bakımından birbirlerinden farklıdır. Denetim süreci, öğrenci başarısını iyileştirmeye destek konusunda aracılık eden işlevi görür. Denetim bireyler ve gruplarla çalışmayı kapsar. Denetimi gerekli kılan birinci unsur, örgütün güç kaybetmesini önleyebilmektir. Sistem denetimsiz kalırsa, düzensizlik, yalnızlık, kapalılık ve durağanlığa gömülür ve bunun sonucunda güç kaybı ortaya çıkar (Kimbrough ve Burkett, 1990).

Eğitimde denetimin gerekliliğini ve önemini vurgulayan diğer bir unsur ise denetimin bugün artık kontrol edilebilmesinden öte geliştirme odaklı bir işlev içinde görülmesidir. Bu açıdan bakıldığı zaman özellikle öğretimin denetimi ve geliştirilmesi, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşabilmesine en gerekli unsurlardan biri haline gelmiştir (Başar, 2000).

Birçok denetmen eğitimsel liderlik hazırlama programlarında kahraman bireyler olmak için yetiştirilmiştir. Yetiştirilmiş bu bireyler kendi özel vizyonlarını başkalarıyla paylaşmayan, ısrarla kendi vizyonlarını izleme sabit fikrine sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Bogotch, 2002). Bu görüşe karşı öğretmenlerin öğretimsel liderliği tamamen benimsemeleri ve öğretimsel liderler olarak çalışmalarını için, denetmenlerin kahraman bireysellikten çıkıp bir bütün olarak topluma ahlaksal hizmeti ön plana alan toplum liderlerine dönüşmeleri gerektiği düşüncesi yer almıştır. Öğretimsel denetim

uygulandığında ortaklaşa liderlik, denetimin işbirlikçi araştırması, yansıtma, öğrenme ve öğretmenin nasıl bir uygulama topluluğunun kolaylaştırıcısı olması; bu topluluk vizyona ulaştırıcı yolları keşfetmesi ve sürekli olarak gelişim amacıyla ilerlemelerini değerlendirmesini ifade eder (Furman, 2004).

Denetimin okullardaki işlevi, tüm okul işleyişinde öğretimsel etkinliğin farklı öğelerini bir araya getirmektedir. Bu durum başka bir ifadeyle, öğretmenler öğrenciler için ortak amaçlı kabul ettiklerinde, birbirlerinin öğretimine tamamladıklarında ve denetmenler, öğretmenin öğrencilerle çalıştıkları yolla tutarlı bir şekilde öğretmenlerle çalıştıklarında okul amaçlarına ulaşılabilir. Bir okulun sosyo-ekonomik ortamı, öğretim süresi veya fiziksel özelliklerine bakılmaksızın, başarılı okullar için bir okulun farklı öğeleri içerisinde tutarlılık oluşturan ve tüm öğretim kadrosunu bir arada tutan ortak düşünceye sahip olmaları gereklidir. Etkili denetim, kişiler arası beceriler, bilgi birikimi ve teknik beceriler gerektirmektedir.

Rekabetçi ve destekleyici bir ortamda öğretmenlerin en uygun nasıl gelişeceklerini anlayarak, denetmen öğretmenin gereksinimlerini ve okul amaçlarını tek bir esnek varlığa dönüştürmek amacıyla denetim görevlerini planlayabilir. Öğretmenin gereksinimleri ile örgütsel amaçları birleştirmesi, güçlü öğretimi geliştirilmiş öğrenci öğrenmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilebilir (Aksu ve Ağaoğlu, 2014).

Öğretim kalitesinin ve öğretmenlerin geliştirilebilmesi açısından denetim önemli bir unsurdur. Nitelikli bir toplum yapısı oluşturulabilmesinde ve mevcut toplum yapısının geliştirilmesinde eğitim örgütlerinin sahip olduğu hizmet kalitesinin denetimi ve iyileştirilmesi oldukça önemlidir. Eğitim örgütlerinde denetim yapanların kalitesi de önemlidir. Denetmenlerin sahip olduğu denetim mekanizması, uyguladıkları denetim yaklaşımları, hukuki düzenlemeler, denetim sürecinin etkin hale gelmesini sağlamaktadır (İlğan, 2008).

Toplumun refahı, değişen dünya dengesi ile oluşan problemler sonucunda, bireylerin çözümler oluşturabilmesi, sağlık ve huzur içinde yaşamaları eğitim ile mümkün olabilir. Eğitim sisteminin en temel kurumu olarak bu konuda okullar ele alınabilir. Bunun sebebi eğitim, işleyişi rastlantılara bırakılamayacak kadar önemli bir süreç olmasıdır. Denetim anlayışı ilk başlarda eksiklerin tespit edilmesi, doğru yolu öğretmene göstermek için daha çok davranış kontrolü şeklinde tanımlanmıştır. Bunun için denetim modellerinden olan

bilimsel denetim, kliniksel denetim, gelişimsel denetim ve farklılaştırılmış denetim kavramlarını ele almak mümkün olacaktır.

1.2. Denetim Modelleri

Denetim modelleri içerisinde, bilimsel denetim, klinik denetim, gelişimsel denetim ve farklılaştırılmış denetime yer verilmiştir.

1.2.1. Bilimsel Denetim

Bilimsel denetim, Taylor'un liderlik yaptığı ve Fayol'un destek verdiği bilimsel yönetim düşüncesinden doğmuştur. Frederick Taylor 20. yüzyılın başlarında endüstriyel düşüncenin eğitim yönetimi alanındaki etkilerini iyi bilmektedir.

Taylor bilimsel yönetim ilkeleri olarak aşağıdakileri belirtmiştir (Pajak, 1993):

1. Verilen sorumluluğun yerine getirebilmesi için sorumluluğun belirlenmesi ve uygulanması,
2. Planlama sorumluluğunun, uygulamasından ayrılması,
3. Ücret ve performansın direkt olarak bağlantılı olması gibi koşullar hem eğitim yönetimine hem de eğitim denetimini büyük oranda etkilemiştir.

Yukarıda belirtilmiş olan açıklamalara ek olarak Raymond Villers, Taylor'un bakış açısını çeşitli noktalarda özetlemiştir. Bunlar aşağıda belirtilmektedir (Daresh, 2001) :

- * **Zaman-Hareket ilkesi:** Bütün verimlilik çalışmaları hareket çalışmaları ve standart zaman ile ölçüle bilmelidir.
- * **Parça-oran ilkesi:** Ücretler çalışma saatlerine ve üretime oranlı olarak yapılmalıdır. Bir çalışan, kapasitenin en üst seviyesine ulaşmış üretebilmelidir.
- * **Planlama ile performansın ayrılığı ilkesi:** İşin planlanması görevini yönetim çalışanın üzerinden çekmelidir. Üretim ile bağlantılı diğer veriler ve planlama, bilimsel olarak karşılaştırılmış ve sınıflandırılmış zaman hareket çalışmalarına dayalı olabilmelidir. Bu çalışmalar uygulamaların iş araçlarının ve yöntemlerin standart düzeye getirilmesini kolaylaştırmalıdır.

- * **Yönetim - kontrol ilkesi:** Yönetici konumunda olacak kişiler bilimsel yönetim ilkelerini kontrol edebilecek ve uygulayabilecek biçimde yetiştirilmelidir.
- * **İşlevsellik ilkesi:** Örgütlerde uzmanların birbirleri ile uyum içerisinde çalışmasını sağlayacak sistemler geliştirilmelidir.

Taylor'un "bilimsel" tekniği, dikkatli bir araştırmaya ve iş analizlerini dayanıyordu. Onun için işi standart duruma getirmek kadar işi yapmayı sağlayan araç gereçlerin de standart olması gerekliydi. İlk olarak işi yapmanın en iyi yoluna karar verilebilmeliydi. Daha sonra eğitim almış olan bireyler söylenen işi bir gün bir defada, söylendiği gibi yapabilmeliydi. Bilimsel yönetimin ilkeleri içerisinde de her şartta insan davranışlarına rehberlik edebilecek yasalar oluşturulabilir. Belli olan zaman çizelgesinde beklenen üretim elde edilebilir (Daresh, 2001).

Endüstri devriminin 19. yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında Frederick W. Taylor ve Max Weber gibi yazarları etkilemesi ile denetim de bilimsel ve bürokratik yaklaşımlar "kontrol-İnspection" ile yer değiştirmeye başlamıştır. Taylor, bilimsel yönetime yoğunlaşırken Weber verimliliği ve etkililiği yükseltmek için bürokratik modelin ideal yollarını örgütlerde ön plana çıkarmıştır. Bu model en üst çalışandan en alt sıradaki çalışana kadar ulaşan sorumluluk düzenini oluşturmuştur. Bürokratik model bütün işletme, toplumsal örgütler, hükümet ve okul gibi bütün insan örgütlerinin teşkil eden örgütsel bir yapı sağlamıştır. Felsefi, tutumları değişse bile bürokratik yapı okul sisteminde halen önemini sürdürebilmektedir (Aydın, 2020).

Bilimsel yönetici tutumlarını benimseyen yönetici tutumlarını Lucio ve McNeil, "Öğretmenler, yönetici ve uzman deneticinin belirlediği süreçleri mekanik olarak yeni araştırma" olarak ifade etmiştir. "Bilimsel" deneticiler, araştırmalardan çıkarılan ve öğretmenler için önceden karar verilmiş olan, öğretimin ilkelerini yerine getirme durumuna bakar. Öğretmenin çalışma performansı önceden de belirlenmiş kurallara uymaya bağlı olduğuna inanırlar. Öğretmenin performansı, önceden belirlenmiş olan bu ilkelere uygunluğu yargılanması sonucu netleştirilir. Bu düşüncedeki neticeye göre "Öğretim bir sanat değil bir bilimdir." Deneticiler bunun sonucunda öğretmenlerin başarısının önceden belirlenmiş bu kurallara uymalarına bağlı olduğu inancındadırlar. 1960 ve 1970 yıllarında yapılan araştırmalar birçok öğretmenin hala öğretimin, tanımlanabilen, öğrenilebilen ve uygulanabilen çeşitli parçaların birleşiminden oluşan bir bilim olduğunu algıladığını göstermektedir (Olivia ve Pawlas, 2004).

Bilimsel deneticiler, araştırma sonuçlarından elde edilmiş ve öğretmenler için önceden belirlenmiş olan öğretimin ilkelerini yerine getirme durumuna bakar. Öğretmenin çalışma başarısı hakkında, önceden belirlenmiş olan bu ilkelere uyumluluğunun yargılanması sonucu bir karara varılabilir. 1960 ve 1970’li yıllarda yapılan araştırmalar birden fazla öğretmenin hala öğretimin, tanımlanabilen, uygulanabilen ve öğrenebilen çeşitli parçaların birleşiminden oluşan bir bilim olduğunu algıladıklarını göstermektedir (Olivia ve Pawlas, 2004). 1900’lü yıllardan sonra gelişen önemli teknolojik olaylar, Amerikan eğitimini büyük ölçüde etkilemiştir ve Taylor’un 1911’de yayımladığı “Bilimsel Yönetimin İlkeleri” başlıklı eseri “verimlilik” kavramının eğitim dünyasına girmesine sebep olmuştur. Taylor’a göre Çalışan bireyler iş çarkının önemli parçalarından biridir ve verimliliği arttırmak yönetimin başlıca amacı haline gelmelidir. (Aydın, 2020).

Bütün çalışanlar için denetim, işin en iyi çalışma stilini bulmalı, çalışanın bu yöntemleri kullanmaları için teşvik edilmelerini sağlamalıdır. 1913’te Bombitt’in yayımladığı “Yönetimin Bazı Genel İlkelerinin Kent-Okul Sistemlerinin Sorunlarına Uygunlanması” başlıklı makalesi, bilimsel yönetimin 11 genel ilkesinin eğitime uygulanmasını içeriyordu (Sullivan ve Glanz, 2000). Denetim bakımından sonuçlar incelendiğinde denetçilerin okuldaki sorumlulukları çalışanların bilimsel ilkelere uygun şekilde davranıp davranmadıklarını kontrol etmek olmuştur. Denetimde üzerinde durulan asıl konu, kabul edilebilir öğretim davranışlarının korunması ve bu davranışların etkili bir biçimde yerine getirilebilir olmasıdır (Daresh, 2001). Bu düşünceleri onaylayan ve karşı çıkan bireyler olmuştur. Eğitimde denetçilerin görevlerinin bütün planları gerçekleştirmek olmadığı ve bütün standartların işletilmesi anlamına gelmediği savunulmuştur. Denetimcinin konferans verircesine emir yağdırmaması gerektiği onun konumunun komutan ya da kaptan olmadığı, komite başkanı ya da danışma uzmanı olabileceği savunulmuştur (Aydın, 2020).

Bu bakış açısına göre Elliot (1998) ; denetimin neyin, kim tarafından, ne zaman, hangi amaçla nasıl yapılması gerektiğinin düşünülmesi ve kontrol edilebilmesi ile ilgili olduğunu, belirtmiştir. Eğitimde iş yapmanın tek bir doğru yolu olduğu düşüncesi vardır bu yol önceden belirlenmiştir. Denetimin başlıca görevi, öğretmenin bu yolu bilip izlemesini sağlayabilmektir. Bir diğer sorumluluk ise kurumsal hedeflere ulaşmanın en etkili ve ekonomik yollarını bulmak ve işleri buna göre planlayabilmesidir (Daresh, 2001).

1930'lu ve 1940'lı yıllarda eğitimciler otokratik denetim uygulamalarının daha fazla devam etmeyeceğini düşünüp okullarda daha bilimsel denetim yaklaşımlarının kullanılması gerektiği konusunda ısrarcı oldular. Bu dönemde bilimsel denetimin öncü uygulamalarından olan “dereceleme ölçekleri” giderek daha az ilgi görmeye başladı. Denetim alanının öncülerinden bu bakış açısına göre Elliot, “denetimin; neyin, kim tarafından, ne zaman, hangi amaçla nasıl yapılması gerektiğinin Düşünmesi ve kontrol edilebilmesi ile ilgili olduğunu belirtmiştir. Eğitimde iş yapmanın tek bir doğru yolu olduğu düşüncesi vardır bu yol önceden belirlenmiştir. Denetimin başlıca görevi, öğretmenin bu yolu bilip izlemesini sağlayabilmektir. Bir diğer sorumluluk ise kurumsal hedeflere ulaşmanın en etkili ve ekonomik yollarını bulmak ve işleri buna göre planlayabilmesidir Eğitim denetimde bilimsel yaklaşımın en önde gelen yandaşlarından olan Barr (1931) Bilimsel ilkeler uygulanmasının, denetim de profesyonel diye uygun anlayışın benimsenmesi gereken bir parça olduğunu ileri sürmüştür (Aydın, 2020).

Deneticinin ne bilmesi gerektiğine ilişkin olarak Barr (1931) şu görüşleri ortaya koymuştur (Bar,1931; akt. Sullivan ve Glanz, 2000):

- * Denetici, belirli bir seviyede uzmanlık ile öğretim durumunu analiz edebilme becerisine sahip olmalı ve istenmeyen sonuçlara sebep olan nedenleri bulabilmelidir.
- * Denetim alanının kendisine ait veri toplama araçlarının belli bir düzen içinde kullanma yeterliliğini kazanmalıdır.
- * Gerekli materyaller öğretimin geliştirilmesi için, yeni araçlar ve yöntemler üretebilmesi açısından yapıcı yeteneklere sahip olmalıdır.
- * Öğretmenlerin nasıl öğrendiklerini bilip değerlendirme yeteneklerini kazanmalıdırlar. Öğretmenlerin nasıl öğrenebileceklerini bilmelerini sağlamalıdırlar.
- * Öğretme bilimini hem öğrenci hem de öğretmenliği öğretme bilimini bilmelidirler, bunların ikisi denetim biliminde yer almaktadır.

Barr, deneticilerin öncelikli olarak hedeflerini formüle etmeleri gerektiğini sonrasında okulun öğretimsel statüsüne karar verilebilecekleri araştırmaları yapmaları gerektiğini açıklamıştır. Daha sonra ise başarısız olan çalışmaların nedenleri ortaya koyacak testlerin kullanılması, derecelendirme ölçekleri ve gözlem araçları ile kullanmalarını önermiştir. Barr'ın düşüncesine göre denetim sonuçları da ölçülebilmelidir. En önemlisi bilimsel yöntem denetim çalışma ve uygulamalarında kullanılmalıdır. Asıl sorusu ise

öğretim sürecinin bilimsel bilgisinin öğretimin araştırılması ve geliştirmesinde nasıl kullanılabileceğidir (Sullivan ve Glanz, 2000).

Eğitimciler 1930 ve 1940'lı yıllarda, otokratik denetim uygulamalarının artık çok geçerli olmadığını düşünüyorlardı. Okullardaki denetim uygulama uygulamalarında daha çok bilimsel yaklaşımları önerdiler. Puanlama kartları ile uygulanan yöntemler gün geçtikçe önemini yitiriyordu. Burton (1930), “Önceden kullandığımız puanlama ölçekleri günümüzde oldukça yetersizdir.” ifadesiyle bu konudaki düşüncesini ortaya koydu. Bunun sebebi olarak bazı durumlarda puanlamanın olumlu yönlerine değinilse de objektif yollarla öğretmenlerin çalışmalarını değerlendirmenin arzu edildiğini ve bu durumun çok kısa sürede mümkün hale geleceği düşüncesi idi (Ünal, 2015).

Barr 1930, öğretim sürecinin oluşturan parçaların ayrılabilceği ve her bir parçanın bilimsel olarak incelenebileceğini savunmaktadır. Bunu savunmasının sebebi başarılı bir öğretim sürecinin birbirinden ayrılan parçalar haline gelmesi durumunda deneticinin öğretim sürecinin niteliğini yargulamada kılavuzluk edecek standartlar oluşturabileceğidir (Aydın, 2020). Denetim, eğitimde başarılı olan öğrencinin karmaşık yapıyı sayısız parçalara ayırarak her birini tek tek ele almasındaki durumunu bilimsel yaklaşım düşüncesi dayandırıyor. 1930 yılından 1950 yılına kadar olan süreçte, denetimin sınıf içi gözlem yoluyla öğretimi geliştirmeyi de kapsadığı fikri hız kazandı. Gözlem yolu ile öğretimi geliştirmede de bir araç olan denetim, Columbia Üniversitesi Eğitim Fakültesi Profesörü Romiett Stevens'in parlak buluşu olan “stenografik” raporların kullanılmasıyla daha da güçlenmiş duruma geldi. Steven'in stenografik açıklamaları sınıf içerisindeki davranışlara yönelik sistematik çalışmaydı. (Ünal, 2015).

Bu dönemin denetçileri, okullardaki etkinliklerinde bilimsel yaklaşımın destekçileri durumundalardı. Bu denetçilere göre kamu okullarını iyileştirmede en etkili yol öğretimin iyileştirilmesi olarak ele alınmıştır. Bu durumun bilimsel denetim ile gerçekleştirebilecek düşüncesindedir. Bu iyileştirme süreci, sınıftaki öğretmenin aşağıdaki dokuz alanda yer alan etkinlikleri yerine getirebilmesi ile gerçekleştirilebilir (Aydın, 2020):

1. Tanılama: Genel olarak amaçların belirlenmesi ve öğrencilerin uygulaması

2. Özel amaçlar: Günlük ders hedeflerinin tanılamaya bağlı olarak netleştirilmesi

3. Beklenti oluşturma: Önceden öğrenilen bilgilerin gözden geçirilmesi ve gelecek bilgiler için hazır bulunuşluk durumunun oluşturulması

4. Algılanan amaç: Hedeflerin öğrencilere söylenmesi, öneminin vurgulanması ve önceki bilgiler ile bağlantısının oluşturulması

5. Öğrenme fırsatları: Öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmeleri için yardım edilebilecek öğrenme fırsatlarının seçilme durumu

6. Model geliştirme: Öğrenilen bilginin içeriğine uygun olarak sözel ve görsel örnekler sunabilmek

7. Anlamanın kontrol edilmesi: Öğrencinin hedeflerine ulaşma düzeyinin değerlendirilebilmesi

8. Kılavuzda uygulama: Öğrencilerin öğrenme hedeflerine rehberlik yapılması ve başarılarının değerlendirilmesi

9. Bağımsız uygulama: Yeni kazanmış oldukları bilgi ve becerileri kendi başarılarına uygulama fırsatının öğrencilere verilmesidir.

Bilimsel denetim ya da diğer deyimini ile “sıkı kurallara bağlı denetim” yaklaşımı, bir işi yapmanın doğru yolu göstermesi ve gizli işlere olanak sağlamaması açasından olumlu destek almış fakat öğrenci ve öğretmen etkileşiminin gözlenmesi ile sınırlı kalması sebebi ile önemli eleştirilere de hedef olmuştur. (Aydın, 2020). Bu model okulun hedeflerine ulaşabilmesini bilimsel yöntemler ve temel ilkeler çerçevesinde ele almaktadır. Öğretim sürecinde öğretmenin yapacağı davranışlar önceden belli olduğundan bu davranışların ölçülmesi, eldeki standartlara göre değerlendirilmesi ve yeniden düzenlenebilmesi sürecini daha etkin hale getirilmesini sağlayabilir. Öğretmenden beklenen etkinlik ve davranışlar nitelik ve nicelik bakımından önceden karar alınarak sınırlandırılır.

Bilimsel denetim eğitimde, öğretmenin uzmanlaşmasını, öğretmenliğin gerçekteştirilmesinde vazgeçilmez olan standartların tespit edilmesi ve bunlara uygunluğunun aranması bakımından büyük derecede katkılar sağlamıştır. Bütün öğretmenlerin bazı standartlara uygun davranmaları hususunda farklı bir bakış açası yaratmıştır. Öğretmenler üzerinde standartların çok fazla zorlaştırılması, özellikle öğretmenlik gibi yaratıcılık özelliği olan, insanlarla sürekli ilişki içerisinde olan, duygu ve

alguların son derecede önemli olduğu bir alanda öğretmenliği bunaltıcı, istenmeyen ve anlamı olmayan, bir meslek haline de getirebilir. Öğretim denetiminde bilimsel yöntem, asgari şartların öğretmende olup olmadığı, öğretmenin sınıfın içerisindeki genel etkisi gibi konularda oldukça faydalı olabilir. Bu model öğretmenin sınıfa özel etkisinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı diğer modellerle birlikte kullanılabilir.

1.2.2. Klinik Denetim

İlk defa 1950'lerin sonlarında, 1960'ların başlarında "Klinik Denetim" kavramı Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim üyelerinden Morris Cogan, Rober Goldhammer ve Robert Anderson tarafından kullanılmış olup daha sonra Pittsburgh Üniversitesi ve diğer kurumlarla gelişimi sağlandı. Goldhammer ve Cogan, sürecin uygulama becerisi ve uzmanlık bilgisi gerektirdiğinden kaynaklı olarak tıbbi terim olan "kliniksel denetim" terimini kullanmayı tercih ettiler. Kliniksel denetimin öncelikli hedefi öğretmenin mesleki performansını geliştirmeye yardımcı olmaktır (Pajak, 2003).

Bu kavram müfettiş ve öğretmen arasındaki yüz yüze ilişki ve öğretmenin sınıf içindeki gerçek davranışı üzerinde durduğunu belirtmek üzere kullanılmıştır. Alternatif denetim modelleri komuta vermek yerine etkileşimde bulunmayı, otokratik olmak yerine demokratik olmayı, denetim merkezli olmaktansa öğretmen merkezli olmayı tercih edip bu denetim stiline "klinik denetim" adı vermektedir. (Aydın, 2020).

Etkili denetim, tecrübe ve teknik açıdan bazı yeterlilikleri gerektirir. Bunlar öğretim programı geliştirme, mesleki alanda gelişim, grup gelişimi ve eylem araştırması gibi öğretmenlere birebir fayda sağlayan yeterliliklerdir, farklılığı yönetebilmek, değişimi kolaylaştırabilmek ve toplumu eğitmek gibi kültürel görevler aracılığı ile uygulanır. Öğretmenlerin ihtiyaçları bu şekilde bir araya getirilir ve öğretmenlerin gelişimi sağlanır (Sağır ve Göksoy, 2020).

İnsan kaynakları yönetimine karşı artan ilgi ile beraber, öğretmenlerin problemlerine ve endişelerine yanıt veren ve sonuçta öğretimin ve öğretmenin gelişebilmesini sağlayan denetim modeli üzerinde durulmaya başlandı (Özmenli, 2000). Kliniksel denetim döneminin en popüler yaklaşım olmakla beraber gelişim süreci dört başlık altında gruplandırılabilir bunlar aşağıda belirtilmiştir (Sağır ve Göksoy, 2020):

1. Orijinal kliniksel model: Bu yaklaşım modeli Goldhammer ve Cogan tarafından öğretmenlerle meslektaşları arasındaki ilişki hakkında benzersiz öğretim tarzlarının geliştirilmesine ve anlamlı bir işbirliğinin keşfine vurgu yapmaktadır. Davranışsal, deneysel, fenomenolojik, bir düşünceye sahip olup, gelişimsel bir bakış açısını öngörmektedir.

2. Sanatsal/İnsancıl model: Eisner ve Blumber'in estetik ilkelerine dayanmaktadır. Bu yaklaşım kişisel sezgiye, bireyler arası ilişkilerde açıklığa, sanata ve kişilik özelliklerinin önemine değinmektedir. Denetimin elemanları zengin sanatsal ifadelerle öğretimin anlaşılmasında öğretmene yardım için cesaretlendirilmektedir.

3. Teknik/Öğretimsel Model: Acheson, Gall ve Hunter tarafından ileri sürülen bir yaklaşımdır. Bu model ağırlıklı olarak etkili öğretim araştırmaları bulgularına yönelmektedir. Öğretmenlerin, gelişiminde etkili öğretmen davranışlarını ve önceden belirlenen öğretim modelinin güçlendirmek için geri bildirim ve teknik gözleme dayanmaktadır.

4. Gelişimsel/Yansıtıcı Model: Glickman, Costa, Garmston, Zeichner, Liston, Garman, Smyth ve Waite'nin yaklaşımı öğretimin kültürel, örgütsel, sosyal ve politik içeriğine ve bireysel farklılıklara duyarlıdır. Adı geçmekte olan bu yazarlar adaleti ve eşitliği geliştirme ve öğretmenler arasında yansımaları sağlamada deneticiye ihtiyaç duymaktadırlar.

Kliniksel denetim öğretimin geliştirilmesini hedefleyen bir model ya da işlemler bütünü olarak görülebilmektedir. Amacı öğrenmeyi geliştirmek ve öğretimin kontrol edilebilir bir sisteme sahip olarak insan davranışının şekillendirebileceği düşüncesidir. Süreç, bir seri gözlem ve geri besleyici etkileşim yolu ile deneticinin öğretmeni değerlendirmesi ile gerçekleştirilir. Bu yolla yapılmış olan çalışmalarda birden fazla ülkede azımsanamayacak başarıların elde edildiği görülmüştür (Sağır ve Göksoy, 2020).

Klinik denetim sürekli olarak öğretmenin göstermiş olduğu olumsuz ya da yetersiz davranışların sonucunda denetmen tarafından düzeltilmesi gereken durum olarak ele alınmamalıdır. Bu düşüncelerden kaynaklı olarak klinik denetim yerine “öğretmen merkezli denetim” kavramının kullanıldığını söylemek mümkün olacaktır (Aydın, 2020).

Kliniksel denetim bir dizi ilke ve yapıdan oluşmaktadır. Genel uzlaşısı olan 11 ilkesi aşağıda verilmiştir (Sağır ve Göksoy, 2020):

Kliniksel Denetim:

1. Sınıfa dayalıdır.
2. Peşin hüküm yoktur.
3. Karşılıklı olarak inanç vardır.
4. Belgelere dayalıdır.
5. Bütün değerlendirmelerden farklıdır.
6. Hem öğretmenlerin uzun süreli mesleki gelişimine hem de öğretimin iyileştirilmesine hedeflemektedir.
7. Denetim faktörlerinin çocuk gelişimi, eğitim bilim ve öğretmen gelişimini anlamasını gerektirir.
8. Denetim elemanlarının bireyler arası gözlem yeteneğinin ve problem çözebilme bilme yeteneğine sahip olmasını gerektirir.
9. Gözlemlenen derse karşı öğretmenler kaygıları veriler ile toplar.
10. Öğretmen ve denetim elemanının yansıtıcı bir görüşme içerisinde bulunmasını gerektirir.
11. Döngüseldir.

1.2.2.1. Klinik denetimin amaçları

Klinik denetiminin temelini oluşturan; gözlem, görüşme ve geri bildirim görüşmeleri klinik araştırmaları noktasında etkili sonuçları bize vermektedir. Klinik denetimin temel amaçları aşağıdaki gibi belirtilmektedir (Acheson ve Gall, 1987, Akt. Aydın, 2020):

1. Öğretimlerinin niteliği konusunda öğretmene objektif geribildirim sağlamak:

Klinik denetim öğretmenin sınıf içerisinde nasıl davrandığını gösteren ayna vazifesindedir. Örnek verecek olursak birçok öğretmen öğrencilerin kendi derslerinde rahatça söz hakkı istediklerini kendilerini ifade edebildiklerini düşünmektedir bu durumun gerçek yüzünü kendi ders videolarını izledikleri zaman fark etmektedir. Fakat ders videolarını izledikten sonra derste fazla baskın olduklarını, genellikle dersin üçte ikisinin kendi konuşmalarıyla

geçtiğini gözlemlemiş olurlar. Bu yüzden objektif verilerin elde edilmesi sonucunda öğretmenlerin kendi davranışlarını değiştirme olasılıkları daha yüksektir.

2. Öğretim sürecinde sorunların belirlenmesi ve çözüme kavuşturulması:

Öğretmenlerin yapması gerekenler ve yaptıkları uygulamalar arasındaki farkı belirlemede etkilidir. Gözlem, görüşme ve buna benzer araştırma yöntemleri kullanılmaktadır. Sınıf içi eğitimde paralel bir durum söz konusudur. Öğretmenler olması gereken ile olması gerekenler arasındaki farkı kendileri ayırt edebilirler. Öğrenciler bazı durumlarda kendi ihtiyaç analizlerini yapıp buna göre çözümler üretmektedir.

3. Öğretmenlere öğretim sürecinde destek sağlanması:

Klinik denetimin en önemli hedefi çok zor durumda kalan ve problemler yaşayan öğretmenlere destek olunmasıdır. Bu stratejiler öğrenme-öğretme sürecine destek olmaktadır. Öğretmenler bu stratejiler aracılığıyla öğrenciler üzerindeki etkilerini arttırarak, sınıf yönetiminde daha başarılı olabilmektedir.

4. Öğretmen yükselmesi, görev süresinin uzatılması ve diğer kararlarda temel

olması: Denetmen, öğretmenin değerlendirilebileceği standart ve ölçütleri bireylere açıklamalıdır. Klinik denetimin en çatışmalı işlevi olarak düşünülebilir. Bazı denetmenler, değerlendirme yapmaktan çekinebilir fakat denetmenler öğretmenlerin yeterlilikleri bakımından değerlendirilmesinde ihtiyaç duyulan bireyler olarak görülmektedir.

5. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişim konusunda olumlu bir tutum

geliştirmelerine yardım edilmesi: Öğretmenler, hatta bireyler kendilerine ayna tutup buldukları durumu gözden geçirme ve meslek yaşamları boyunca kendilerini geliştirme sürecini sürekli olarak görmelidirler. Klinik denetimin temel hedeflerinden biri öğretmen yetiştirme sürecinin devamlılığıdır. Çünkü yaşam boyu öğrenme doğduğumuz andan, ölüm anımıza kadar devam etmektedir. Devamlı olarak denetmenler kendilerini geliştirebilmeli, eğitim, öğretim ve denetim becerileri edinerek bu düşüncenin modeli olmalıdırlar.

1.2.2.2. Klinik denetimin aşamaları

Klinik denetimin aşamalarını ele alan Acheson ve Gall (1987) teknik denetimi üç aşamada açıklamıştır (Akt. Aydın, 2020):

1. Planlama görüşmesi: Planlama görüşmesi öğretmene, bireysel öğretim stilini yansıtmaya fırsatı sağlar. Öğretmenlerin birçoğu öğretimlerinin niteliği hakkında bilgi sahibi

değildir. Bunun sebebi başka öğretmenin sınıflarını gözleme şansı bulamayışlarıdır. Problemlili öğrencilere ne derecede destek olabilecekleri ve kendilerini nasıl geliştirecekleri konusunda bilgi sahibi değillerdir. Denetim, farklı gözlem teknikleri kullanılarak öğretmenlere hedeflerinin netleştirilmesi, gözleme dayalı veri toplama, farklı verilerin analizi yoluyla kendi performansı hakkında geribildirim alma olanağı sağlar. Planlama görüşmesi öğretmen ve denetmenin kontrole bağılı olarak verilerin birlikte toplamasına ilişkin karar vermeleri ile son bulur.

2. Sınıf gözlemi: Sınıf içi görüşmelerle, doğrudan ve dolaylı gözlemlerle öğretmene benzer performans göstergeleri hakkında bilgi sağlanır.

3. Geri bildirim görüşmesi: Bu durum son görüşme olarak ele alınmaktadır. Bunun sonucunda geri bildirim görüşmesi genellikle planlama aşamasına dönüşür. Bu görüşme anında denetmen ve öğretmen, geri bildirim görüşmesi uygular. Gözleme dayalı verileri beraber kontrol ederler, denetmen öğretmeni kendi performansının farkına varmasını ve geliştirmesi için düşünmesini hedefler. Denetimin ilk bölümü, gözlemin gerektiği gibi yapılması öğretmene de yardımcı olma amacını taşır. Öğretmenlik mesleği yalnızlık hissi oluşturabilir bunun sebebi sınıf içerisinde kendi duygu ve düşüncelerini paylaşabileceği meslektaşlarından yoksun olmalarıdır. Öğretmenin bu gereksinimi denetim karşılayabilir.

1.2.3. Gelişimsel Denetim

Gelişimsel denetimde, bilişsel gelişime, kavramsal gelişime, ahlaki gelişime, benlik gelişimine, öğretmenin bilinç/farkındalık düzeyine, öğretmenin mesleki ilgi düzeyine ve öğretmenlerin gelişim düzeylerine yer verilmiştir.

1.2.3.1. Gelişimsel denetim nedir?

Gelişimsel denetim, gelişim seviyesi ve ihtiyaçlarına göre öğretmenin denetçi rehberliğinde gerçekleştirdiği süreçtir. Uzun vadede gelişimsel denetimin amacı öğretmenlerin gelişimsel olarak gelişmesini sağlamak, öğretmenin öz denetim düzeyine ulaşmasını sağlamaktır. Ayrıca öğretmenlerin soyut biçimde düşünme kapasitesinin artırılması ve bu sayede öğretimin iyileştirilmesidir. Glickman (2002) tarafından geliştirilmiş olan gelişimsel denetimde temel amaç, denetimin korkutucu bir unsur halinden sıyrılıp gereksinimlere uygun bir biçimde kullanımının sağlanmasıdır. Gelişimsel denetimde dört temel yaklaşım bulunmaktadır, bu yaklaşımlar şöyle sıralanabilir:

- Yönlendirici kontrol
- Yönlendirici olan bilgilendirme
- İş birlikli yaklaşım
- Yönlendirici olmayan yaklaşım

Gelişimsel denetim uygulamasında öncelikli olarak denetçi tarafından öğretmenin sahip olduğu gelişim düzeyi saptanmaktadır. Ardından bu düzeye uygun bir yaklaşım tercih edilerek denetim uygulanır, öğretmenin gelişimi böylelikle desteklenir. Uygun olan denetim yaklaşımının seçilmesi süreçteki en önemli unsurlardan biridir. Fakat öğretmenlerin mevcut gelişim düzeyinin saptanması, uygulanması ve gerekli hallerde seçilen yaklaşımda değişiklik yapılması, denetçi yeterliliğine bağlıdır ve denetçi boyutunda da zaman zaman sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Özgenel ve Yılmaz, 2019).

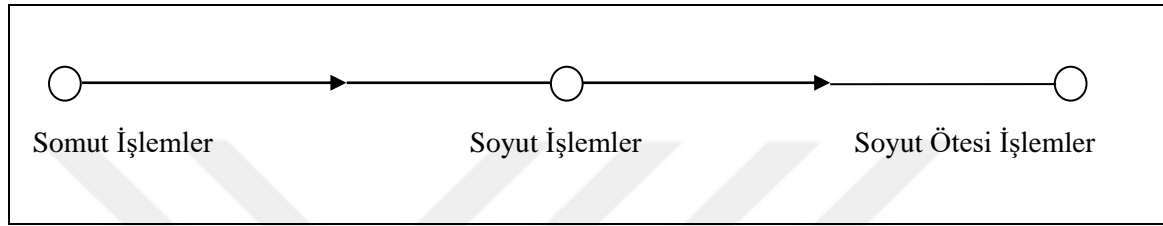
Günümüzde, eğitim denetiminde etkin düşünce yapısı “*insan kaynaklarının geliştirilmesi ve etkin biçimde kullanılması*”dır. Gelişimsel denetim mekanizması ile öğrenme ve öğretme süreçlerinin geliştirilmesi için eğitim personelinin gelişimi öngörülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki eğitim ve gelişim düzeyinin artması göz önünde bulundurulmalı, denetim uygulama yöntemleri buna uygun biçimde değiştirilmelidir. Çünkü öğretmenler, birçok yönden gelişmektedir. Etkili bir denetimde tanı koyma, değerlendirme, gelişim sağlama süreçleri sürekli olarak kullanılmakta olup bu süreçler okul yöneticileri ile öğretmenlerin gelişiminin sağlanması yönünden büyük önem taşımaktadır (Özyıldırım, 2014).

Gordon (2005)’a göre denetim sürecinde öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyi, öğrenme biçimleri, öğretim görev ve yöntemleri, ilgileri, kaygıları arasındaki farklılıklar dikkate alınacak biçimde mesleki gelişim etkinlikleri farklı hale getirilmelidir. Borders (1989)’a göre ise kliniksel denetim araştırma ve eğitim alanında önemli hale gelmiş durumdadır, bu nedenle de ilginin önemli bölümü denetimin gelişimsel yaklaşımlarına yoğunlaşmıştır. Denetimsel gelişim yaklaşımları, danışman temelli yaklaşımlardan farklı olarak sıralı bir öğrenme sürecine sahiptir (Özyıldırım, 2014).

1.2.3.2. Bilişsel gelişim

Bilişsel gelişim, Piaget tarafından organizmanın doğumdan ölüme kadar farklı aşamalardan geçerek düzenli bir niteliksel değişim yaşamaları biçiminde ifade edilmektedir.

Bilişsel gelişim, ileri düzey zihinsel süreçleri içeren bir yapıdır. Zihinsel süreçler ile akıl yürütme, yaratıcılık, dil gelişimi, bellek, dikkat, anımsama gibi unsurlar kastedilmektedir. Bilişsel gelişim, bir gelişim alanı olup doğumdan itibaren çevre ile başlayan iletişimin, etkileşimin, bilgi edinmenin kullanımının, bilginin saklanması ve yorumlanmasının zihinsel süreçlerini içermektedir. Bilişsel süreçte çevreden alınan girdiler tespit edilme, belleğe kaydedilmekte, gerekli hallerde kullanılmaktadır. Bilgiler daha kaliteli bir düşünce aşaması için kavramsal hale getirilir ve genelleştirilir, yeni düşünce yapılarının oluşumu sağlanır (MEB, 2014).



Şekil 1.1. Piaget'in yetişkinin bilişsel gelişim süreci (Kaynak: Aksu ve Ağaoğlu, 2014)

Ammon ve arkadaşları tarafından iki yıllık yükseköğrenim mezunu öğretmenlerin bilişsel gelişiminin Piaget'in "Bilişsel Gelişim Kuramı" çerçevesinde ele alınması dikkat çekicidir. Bu çalışmada amaç, öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmete başladıktan sonra çocuk gelişiminin yanı sıra kendi gelişim düzeylerini de öğrenmeleridir. Çalışma yapılan öğretmenlerin, öğretim ve öğrenmeyle ilgili anlayışları, öğrencilerine yönelik görüşleri değişmiştir. Ayrıca bu öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları, "anlatma ve gösterme" düşüncesinden, "öğrencinin gelişimini destekleyecek öğrenme ortamlarının yaratılması" düşüncesine dönüşmüştür. Gelişim kuramı hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler yapılandırmacı yaklaşımı benimseyerek, kendi rollerinin bilgi verici olmaktan ziyade, öğrenmeyi kolaylaştırmak olduğunu algılamışlardır (Aydın, 2020).

1.2.3.3. Kavramsal gelişim

Kavramsal gelişim temel bir bilimsel etkinlik olarak değerlendirilmelidir. Buna göre bireyler, kavramsal olgunluğa erişmek için çaba göstermelidir. Bunun yanında bir bilimsel çaba içinde kavramsal gelişimin benimsenmesi gerekmektedir. Kavramsal gelişim, bireyin bilgisini ve bakış açısını geliştirmektedir. Bu bir süreç olarak ele alınmalıdır çünkü kavramlar değişkendir, sürekli olarak revize edilmesi ya da iyileştirilmesi gerekir. Bilginin sürekli bir gelişim içinde olması, yeni kavramların ortaya çıkması farklı gelişim düzeylerinde mevcut bir durumdur. Bu kavramlardan bazıları tanımlamaları iyi

yapılmamışsa veya hiç tanımlanmamışsa, belirsiz sonuçlar verebilmektedir. Bu da analiz aşamasında tutarsızlıklar oluşmasına yol açar ve kavramsal gelişimi olumsuz yönde etkiler (Branch ve Rocchi, 2015). Öğretmenlerin gelişimi bakımından kavramsal gelişim son derece önemlidir.

Kavramsal düzey iki şekilde ele alınabilir. Bunlardan ilki, farklılaştırma, ayırım ve bütünleştirmenin göstergesi olarak kavramsal karmaşıklığın artırılması olabilir. Diğeri ise kendini tanımlama ve ben-başkaları ilişkileri açısından gösterilen, kişilerarası olgunluğun artırılması bakımından tanımlanabilir. Kavramsal düzeyde, somuttan soyuta doğru bir sıralama olabilir. Bu sıralamayı, düşük düzeyden yüksek düzeye olan bir sıralama olarak belirtmek mümkündür (Aksu ve Ağaoğlu, 2014).

Kavramsal olarak düşük düzeydeki öğretmenler ile yüksek düzeydeki öğretmenler, hem sınıf atmosferi hem de öğretim yaklaşımları bakımından büyük farklılıklar taşımaktadır. Kavramsal düzeyi yüksek öğretmenler, empati, samimiyet, sıcaklık, kavrayış, etkili çalışma, durumsallık, yumuşak başlılık, esneklik, becerisel ustalık gibi özelliklerden yüksek puanlar alırken; kavramsal düzeyi düşük öğretmenler, cezalandırma, kuralcılık, kaygı gibi özelliklerden daha yüksek puanlar almışlardır. Ayrıca yüksek kavramsal düzeyde bulunan öğretmenler, mesleki stres düzeyi düşük, işbirliğine yatkın, katılımcı, öğretim stratejilerinde çeşitlilikten yana olan, öğrencilerine daha düzeltici dönütler ve değer veren, öğrenci gereksinimlerini planlama ve değerlendirmede daha yetkin öğretmenlerdir (Aydın, 2020).

1.2.3.4. Ahlaki gelişim

Ahlaki gelişim, toplum yapısı içinde bireyin etkili bir biçimde kullanabileceği değerler sisteminin oluşturulması süreci olarak ifade edilmektedir. Ahlaki gelişim Piaget ve Kohlberg tarafından bireysel gelişim yönünden ele alınmış ve Piaget tarafından kuramsal bir yaklaşım olarak ahlak gelişiminde iki evreden söz edilmiştir. Bu evrelerden biri “dışa bağımlı evre” ve diğeri “özerk evre” olarak ifade edilmektedir (Akt. Çam vd., 2012).

Öğretmenler ile ahlaki gelişim üzerine çalışmalar yapılmış, çalışmaların sonucunda öğretmenlerin buldukları ahlaki gelişim düzeyi ile eğitim öğretim uygulamalarının bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca ahlaki gelişimi gelenek sonrası düzeyde bulunan öğretmenlerin, doğrudan öğretim yapmak, bilgi sunmak ve yönerge vermek yerine öğrencilerin araştırmalarını destekleyerek, fikirlerini kabul ederek ve uygulayarak,

öğrencilere pekiştireçler sunarak eğitim öğretim faaliyetlerini sürdürdükleri görülmüştür (Aksu ve Ağaoğlu, 2014).

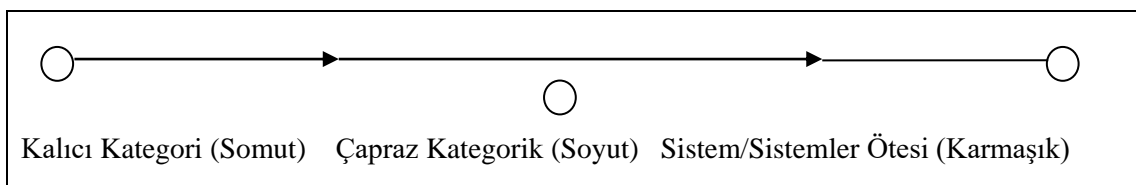
1.2.3.5. Benlik gelişimi

Benlik, tutarlılık çabası içinde bulunan, içsel ve dışsal mantığın oluşturulduğu temel yapıdır. Benlik gelişim sürecinin henüz başlangıcında bulunan bireylerde yetersizlik ve kaygı ön plandadır. Sürecin ortalarında olan bireyler daha uyumlu kabul edilmektedir. Sürecin sonuna gelmiş olan bireyler ise olgun benlik özelliğine sahip hale gelmiş kabul edilmektedir. İleri seviyelerde sosyal ilişki kuralları (uyum sağlama, bireycilik, vicdan, özerklik vb.) daha içsel hale getirilmekte ve benimsenmektedir. Bilişsel karmaşanın en aza indirilmesi benlik gelişimi ile mümkündür. Benlik gelişimi çerçevesinde birey kendi kişisel ve kişiliksel boyutlarının farkına varmaktadır (Helson ve Roberts, 1994).

Murray ve Comings (1989) farklı benlik gelişimi düzeyinde bulunan öğretmenlerin, farklı roller üstlendiklerini belirtmişlerdir. Benlik gelişimi alt düzeyde bulunan öğretmenler, bilgi taşıma ve ilgi gösterme rolü üzerinde odaklanırken, benlik gelişimi yüksek düzeydeki öğretmenler “öğrenmeyi öğretme” rolü üzerinde durmuşlardır. Aynı zamanda benlik gelişimi alt düzeyde olan öğretmenler, öğrenmenin karmaşık süreci ile öğretmen-öğrenci ilişkisindeki karışıklıklarla ilgili yeterli kaynağa sahip değildir. Bundan kaynaklı olarak, öğretmenlerin benlik gelişimini yüksek düzeye taşıyabilmek için buldukları okulda farklı kişilerin deneyimlerinden yararlanmaları konusunda teşvik edilmeleri gerektiğini öne sürmüştür. (Aydın, 2020).

1.2.3.6. Öğretmenin bilinç/farkındalık düzeyi

Kegan (1994) kendimizle ve başkalarıyla ilgili beklentilerimizin çok yüksek olabileceğini ileri sürmüştür. Yetişkinlerin eğitiminde ve denetiminde, hem denetim hem de eğitim görevinde bulunanların bireylere yüklenen bilişsel istemler konusunda düşünceli davranmaları gerektiğini savunur (Aksu ve Ağaoğlu, 2014). Kegan’ a göre yetişkinlerin bilinç düzeyi gelişimi aşağıdaki şekilde gerçekleşmektedir:



Şekil 1.2. Kegan’ın yetişkinin bilinçlilik süreci (Kaynak: Aksu ve Ağaoğlu, 2014)

Öğretmenler özelinde bireyin bilinç/farkındalık düzeyinin gelişimi, ön yargısız, anlayışlı, kabullenici, anlamaya yönelik tutumların ön plana çıktığı kişilik özelliklerinin ağırlık kazanması olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenmeyi öğrenmek, zihin üstü bir beceridir ve zekânın aksine sonradan öğrenilebilir bir süreçtir. Farkındalık düzeyinin bir kişilik özelliği olması, sonradan geliştirilebilir nitelikte olması ile ilgili gerçekleştirilen araştırmalarda bilinç düzeyi sayesinde bireylerde yargılamadan gözlemleyebilme yetisinin gelişme gösterdiğini ortaya koymuştur (Öksüz ve Yiğit, 2020).

Bilinç düzeyinin yükselmesi ve bireyin farkındalığının artmasını, nesnel bir bakış açısı kazanmasını sağlamakta, farkındalığı daha da artırmaktadır. Sınıf içinde eş zamanlı olarak soru cevaplama, ders anlatma, disiplin sorunlarını engelleme, konunun anlaşılmasını sağlama gibi birden fazla misyon yüklenen öğretmenlerin bunların tamamını kusursuz şekilde yapabilmesi de yaşanan anın farkında olunması ve farkındalık düzeyinin yüksekliği ile ilgilidir (Öksüz ve Yiğit, 2020).

1.2.3.7. Öğretmenin mesleki ilgi düzeyi

Mesleki gelişim düzeyi, Kimpston (1987)'a göre temelde üç aşamadan meydana gelmektedir: Öz yeterlilik, öğretim görevleri ve öğretimsel etki. İlk aşamadaki öğretmenler henüz benlik algısını tam olarak sağlayamamış kişilerdir. Diğer öğretmenlerin ve öğrencilerin gözünde kıymet elde etmek temel amaçlarıdır. Saygı görme ve kabul edilme endişesi taşırlar. Okul mesailerini tamamlamaya önem verir, denetmenden olumlu değerlendirme almak için uğraşırlar. İkinci aşamada olan öğretmenler, öğretim yöntem ve tekniklerinin, ders materyallerinin geliştirilmesi için çaba gösterir. Daha çok öğretimle ilgili ve disipline yönelik konulara ilgi gösterir. Öğretimsel ilgileri, öğrenci yükü, iş yükü, öğretim ortamının sıradanlaşması ve esnekliği, öğretimle ilgili baskıları ve akademik özgürlükten yoksunluğu içerir. Disipline yönelik ilgileri ise, öğrencilerle yetişkinler arasındaki değer ve tutum çatışmalarını, sınıf düzenini ve sınıf düzenini bozan öğrencileri kapsar. Öğretimsel etki aşamasında olan öğretmen içinse öğrenci gelişimi, iyilik durumu, bireysel olarak kendini keşfetmesi ve gerçekleştirilmesi gibi konular ön plana çıkmaktadır

Öğretimsel etki aşamasındaki öğretmenlerin akademik ilgileri artar ve öğrencilerin duygusal ve entelektüel gelişimini sağlamak için de çaba gösterirler. Bu aşamadaki öğretmenin ilgisi benim öğrencimden bütün öğrencilere doğru genişler ve öğrencilerin devamsızlık sorunları, sağlığı ve beslenmesi, madde kullanımı gibi konularla da öğretmen

ilgilenmeye başlar (Aksu ve Ağaoğlu, 2014). Fuller' e göre öğretmen ilgilerinin gelişim süreci şekildeki gibidir:



Şekil 1.3. Fuller'in yetişkinin bilinçlilik süreci (Aksu ve Ağaoğlu, 2014)

Eğitimde kalite ve verimin artırılması, öğretmenlerin performans ve yeterlilik düzeyleri ile doğru orantılıdır. Bu çerçevede mesleki ilgi düzeyi devreye girmektedir. Genel yeterlilikler çerçevesinde hazırlanmış olan öğretmenlik mesleği, yeterliliğin tespit edilmesi ve değerlendirme sistemi ile gelişime açıktır. Öğretmenlerin kendini keşfedebilmesi, tanıyabilmesi ve mesleki yönden öz değerlendirmesini yapabilmesi için de önemlidir. Mesleki ilgi ve gelişim düzeyi, öğretmenliğin çok ileri düzeyde bir bilinç boyutuna ulaşmasına katkı sağlama ve yetiştirilen öğrencilerin de verimli, başarılı, etkin bir öğrenme sürecine şahitlik etmesini büyük oranda sağlama gücüne sahiptir (Buldu, 2014).

1.2.3.8. Öğretmenlerin gelişim düzeyleri

Eğitim, insan kaynağının yetiştirilmesinde ve yönlendirilmesinde en önemli unsurdur. Bu unsurun en önemli parçası ise öğretmenlerdir. Eğitim sistemi içinde gerçekleştirilen yenilikler öğretmen ile hayata geçirilebilmektedir. Öğretmenlik, daimi bir gelişim, değişim ve yetiştirme süreci olmakla birlikte eğitim bilimleri alanında da sürekli bir bilimsel gelişme söz konusudur. Bu nedenle öğretmenlik mesleğini icra eden kişilerin kendilerini sürekli geliştirmesi gerekmektedir. Öğretmen; yöntem, alan, meslek, ilgi ve kültür alanlarında bir birikime sahip olmalı ve aynı zamanda bu birikimi öğrencilere aktarabilmelidir. Eğitim ve öğretim sürecinin önemli bir unsuru olan öğretmenin, donanımlı biçimde çalışmalarını sürdürebilmesi için bilgi ve tutum düzeyinde en üst noktaya erişebilmesi zorunludur. Bu da nitelikli bir eğitim süreci gerektirmektedir (Ateş, 2007). Bu çerçevede öğretmenlerin veya öğretmenliğin temel olarak üç düzeye sahip olduğu ifade edilebilir. Bu düzeyler düşük, orta ve yüksek düzeyler olarak ele alınabilir (Aydın, 2020).

Gelişimsel Denetimde Değişkenlik Sorunu

Gelişimsel denetim, bir yaklaşımdır ve bu yaklaşıma göre öğretmenler yetişkin bireyler olarak kabul edilmektedir. Sınıf öğretmenlerinin çocuk psikolojisi üzerine

uzmanlaşması gibi denetmenlerin de yetişkin öğretmen psikolojisi üzerinde uzmanlaşması gerekmektedir. Denetmen tarafından öğretmene çeşitli eleştiriler yapılabilir, denetmene göre öğretmenlerin tamamı aynı gelişim düzeyine sahip kabul edilebilir ya da beklenebilir. Ancak gelişimsel denetimde denetmen, öğretmenin gelişim düzeyini tespit etmek ve bu doğrultuda yardımcı olarak öğretmenin düzeyini daha iyi hale getirmekle görevlidir. Sürecin temel amacı, öğretmenlerin kendi sorumlulukları için bir başlangıç oluşturmak ve öğretmenlerin kendini gerçekleştirmesini sağlamaktır (İlğan, 2008).

Gelişim alanları arasında en önemli olanlar zihinsel, benliksel, kavramsal ve ahlaki gelişimdir. Denetçi tarafından öğretmenlerin bu gelişim alanlarında hangi düzeyde oldukları tespit edilmeli ve gereksinimler doğrultusunda yol gösterici bir misyon üstlenilmelidir. Uzun vadede gelişimsel denetimle amaçlanan, denetçi desteği ile öğretmenin kendi öğretimsel uygulamalarını oluşturması, sorunlara yaklaşımlar geliştirebilmesi, sorumluluğunu üstlenebilecek bir kazanım elde etmesidir. Ancak gelişimsel denetimde bir değişim söz konusudur. Bu değişim genellikle denetim aşamaları arasında gerçekleşmektedir. Daha önce de bahsedildiği gibi denetçi, öğretmenin hangi aşamada olduğunu tespit etmek ve ona uygun seçeneği belirlemek durumundadır, aksi halde başarılı bir öğretmen gelişim ve ilerlemesinden söz edilemez.

Gelişimsel denetimin temel aşamaları şöyle sıralanabilir (Karakuş, 2010):

- Öğretmenin sahip olduğu mevcut düzeyin saptanması ve bu doğrultuda en uygun denetim yaklaşımının tespiti,
- Seçilen yaklaşımın öğretmenin değişen gereksinimlerine uygun biçimde ve gelişimsel ilerlemesi çerçevesinde uygulanması,
- Öğretmen üzerinde yarattığı değişikliklerin tespit edilmesi.

1.2.4. Farklılaştırılmış Denetim

Farklılaştırılmış denetim, ilk kez Allan Glatthorn'un 1984 yılında yaptığı araştırmaları neticesinde ortaya çıkardığı çağdaş denetim modellerindedir. Bu modelde öğretmenler kendi kişisel ve profesyonel gelişimi süreci hususunda inisiyatif almakta, meslektaşları ve denetmen ile işbirliği yaparak ve gerektiği durumlarda onların desteklerini de alarak kendi bireysel gelişim süreçlerinin sorumluluğunu almaktadırlar. Öğretmenlerin gelişim seviyesi, kıdem gibi farklı bireysel özelliklerine göre değişik denetim hizmetleri

aldıkları bu çağdaş demokratik denetim modelinde öğretmenlerin kişiliklerine önem verilmekte, bol seçenekli ve esnek uygulamalar arasında öğretmenler devamlı olarak desteklenmekte ve güçlenmektedirler (Speace, 2003). Öğretmenlerin alacağı denetim ve değerlendirme hizmetlerinin türleri konusunda öğretmenlere seçenekler sunan bir denetim yaklaşımıdır (İlğan, 2006).

Farklılaştırılmış denetim, öğretmenler için değerlendirme hizmetlerinin türleri konusunda seçenek sunan bir yaklaşımdır. Genel olarak farklılaştırılmış denetim yaklaşımı ciddi sorunlar yaşayan asil öğretmenlere ve aday öğretmenlere, yoğun gelişimsel imkânlar tanıyan denetim modellerinden biridir. Diğer öğretmenler için ise mesleki gelişimlerine yardımcı olmak, gelişimsel bir yolla takım ruhu ile işbirliği içerisinde görev yapmak veya öz yönelimli modeller kullanmak istediklerinde bunlardan yararlanılabilir. Farklılaştırılmış denetim modelinde değerlendirme aşaması öğretmenin yeterliğine ve statüsüne göre değişebilir (Aydın, 2020).

Etkili okullar, karşılıklı yardımlaşma, işbirliği ile öğretim kadrosu ve diğer çalışanlar arasında güven temeline bağlı olarak oluşturulmuş topluluklarda meslektaşlık ilişkilerini desteklemektedir. Denetmeler ile öğretmenler arasında meslektaş ilişkisi olmazsa sürekli gelişme ve büyüme pek olası olmayacaktır (Zepeda, 2016). Farklılaştırılmış denetim sadece meslektaş ilişkilerinin karşılıklı yardımlaşmaya ve işbirliğine dayalı olduğu ortamlarda kendini gösterebilir (Glatthorn, 1990).

1.2.4.1. Farklılaştırılmış denetimin önemi

Eğitmcilerin denetim süreçlerinde denetimlerin olması gerektiği ve önemi konusunda ortak görüşe sahip oldukları söylenebilir. (Memduhoğlu ve Zengin, 2010; Süngü, 2005; Taymaz, 2002; Memduhoğlu, 2012). Günümüzde öğretimin denetimi, okulun daha etkili bir öğrenme ortamı haline getirilmesinde ve eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında önemli unsurlardan biri haline gelmiştir (Başar, 2000).

Farklılaştırılmış denetim modeli ile ilgili olarak İlğan (2006); öğretmenlere akademik gelişmişlik düzeyleri ve bireysel ihtiyaçları doğrultusunda, çeşitli denetim seçenekleri sunan; odak noktası öğretmenin öğretimini iyileştirmek ve öğrenci öğrenmesini artırmak olan bir denetim modeli tanımını yapmıştır.

Farklılaştırılmış denetimin tercih edilmesinde üç ana neden vardır. Birincisi, yöneticilerin standart denetim uygulaması ve denetçiler genellikle hem yetersiz hem de etkisizdir. İkincisi, tüm öğretmenlere klinik denetim sağlamak ne uygulanabilir ne de gereklidir. Klinik denetim o kadar zaman alıcıdır ki, tüm öğretmenlerle kullanılması pratik değildir. Bu zorluğu anlamak için, geniş kapsamlı bir denetçinin bakış açısı ile düşünmek gerekmektedir. Üçüncüsü ise öğretmenlerin farklı gelişim ihtiyaçları ve öğrenme biçimleri vardır. Farklılaştırılmış yaklaşım, sabit kurallı olmaktan ziyade her bir yönetsel birim ya da okulun, kaynakları ve özel ihtiyaçlarına bağlı olarak kendine has modelini ortaya koyduğu bir süreç yaklaşımıdır (Glatthorn, 1990).

1.2.4.2. Farklılaştırılmış denetimin temelleri

Farklılaştırılmış denetim modelinin temelleri dört grupta ele alınabilir. Bu temeller şu şekilde sıralanmıştır; öğretmen, örgüt, meslek ve denetmendir. Bu temeller aşağıda yer almaktadır (Glatthorn, 1997):

Meslek (Profesyonellik)

Bu temel öğretimin profesyonelleşmesi üzerinde durmaktadır. Eğer öğretmenlik mesleği daha profesyonel duruma gelir ve öğretmenlere daha çok yetki verilirse, denetim bakımından birçok seçeneğe sahip olacaklardır. Genel olarak klinik denetimde şöyle bir üstünlük olduğu belirtilir: Denetim, problem yaşayan öğretmene, bu problemlerin çözümünü bilen bir denetmenin yardımcı olmasıdır. Bu bakış açısı öğretimi bir meslek olmaktan ziyade bir sanat olarak görmektedir. Tecrübeli bir öğretmen dahi, özel öğretim yöntemleri ile ilgili denetmenden geri dönüt alma ihtiyacı hisseden ve bir sanat uygulayıcısı seviyesinde görülmektedir. Farklılaştırılmış model, öğretmenlik mesleğinin bilincinde olarak davranmak gerektiğini ileri sürer. Öğretmenler, bir mesleğin üyeleri olarak genel kabul edilmiş mesleki standartlar arasında kendi mesleki gelişimleri noktasında daha çok kontrol sahibi olurlar. Becerikli profesyoneller olarak, sadece müfettiş ve yöneticilerden değil aynı zamanda meslektaşları ve öğrencilerinden de yardım ve geri dönüt alma ihtiyacı hissederler (Aydın, 2020).

Örgüt

Farklılaştırılmış denetimde dayanışma yapmanın en güzel yöntemi, karşılıklı destek ve yardımın devamlı olarak vurgulanmasıdır. Farklılaştırılmış denetim modelinin temel

bileşenleri, öğretmenlerin birlikte çalışmaları ve mesleki gelişimlerini sağlamaları hususunda çözümler sunmasıdır. Farklılaştırılmış denetim öğretmenlerin birbirlerine güvenmelerini ve dayanışma ruhunu desteklemektedir (Glatthorn, 1997). Sparks ve Loucks'a (1989) göre personel gelişimi için başarılı bir örgütün özellikleri aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilere ve kendilerine yönelik olarak yüksek beklentileri yansıttıkları ortak amaçlar ve hedefler takımına sahip olma.
- Yöneticilerin, kurumdaki çalışanlar ile arasında işbirliğini bir kural haline getirecek sağlam bir liderlik desteği sağlaması.
- Yüksek öncelik olarak yönetici, öğretmen ve personelin sürekli ilerleme ve gelişimine katkı sağlamak.
- Yönetici ve öğretmenlerin amaçlara uygun olarak ilerlemeleri sürekli izlemesi ve önlerine çıkan sorunları çözmeye yönelik çabalar sarf etmesi; uzmanlık, kaynaklar ve bilgi amacı ile gereken maddi desteği sağlaması.

Gelişmiş bir örgüt kurmanın üç temel şartı vardır. Bunlar: tetikleyici bir vizyon, var olan gerçekliğin esaslı bir değerlendirilmesi ve örgütün vizyonunu başarmasını sağlayacak güçlü stratejilerdir. Etkili örgütlerde çalışanlar arasında dayanışma, uyum ve destek sağlama önemli bir kural olarak kabul görmektedir. Belirtilen kuralların okul kültürü ile yakından bağlantılı olması, bu değerlerin okul kültürünün bir kuralı haline getirilmesinin okulun etkililiğine yardımcı olacağını söylemek mümkündür (İlğan, 2017).

Denetmen

Denetmenler, nitelikli bir denetim yapılabilmesi için gerekli zamanın olmaması problemini çözmek amacı ile gerçekçi çözümlere ihtiyaç duyarlar. Bir denetmenin ortalama haftada üç saatini hizmet içi eğitime ve denetime ayırdığı düşünülmektedir. 36 hafta süren bir eğitim yılında, denetmen aşağı yukarı 100 saatini öğretimsel denetim amacı ile kullanmış olacaktır. Bundan dolayı denetmen eğer klinik denetim modelini kullanırsa yalnızca 10 öğretmene yetecek kadar zaman ayırmış olacaktır. Hâlbuki denetmenlerin iş yükleri oldukça ağırdır. Buna bağlı olarak, çoğu öğretmen yalnızca bir ya da iki kere denetim görmektedirler.

Badialdi ve Lewin'in (1984) ABD'nin Pennsylvania kentinde görev yapan denetmenler ile ilgili yaptıkları çalışmada, denetmenlerin yaklaşık olarak yarısının

öğretmenleri bir veya iki kere denetleme imkânı yakaladıkları ortaya çıkmıştır. Bu denetimlerin % 44'ü 30 dakika veya daha az sürmüştür. Farklılaştırılmış denetim, denetmenlere mekanik, baştan savma ve törensel öğretmen ziyaretleri yerine öğretmenlerin ihtiyaçları veya öğretmenlerin beklentileri üzerinde odaklanmalarını sağlar (akt. Aydın, 2020). Farklılaştırılmış denetimde denetmen, öğretmenlere sadece gereksinim duydukları kadar destek vermektedir. Böylece ihtiyacı olan öğretmene daha çok zaman ayırmakta ve bu sayede zamanını daha verimli kullanmaktadır (İlğan, 2017).

Öğretmen

Öğretmenlerin düşüncelerine göre bazı durumlar dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki Burden (1990) 'in öğretmenlerin, mesleki gelişim aşamalarına bağlı olarak, gelişimsel destek seçeneklerinin değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Mesleğe yeni adım atan öğretmenler yoğun klinik denetimin kendilerine sunacakları katkıları beklerken, tecrübeli öğretmenler ihtiyaçlarını karşılayacak seçenekleri tercih etmektedirler. Bir diğer konuda tecrübeli öğretmenlerin yoğun gelişimsel desteklere ihtiyaç duymamalarıdır. Bunun sebebi deneyimli öğretmenlerin, günlük öğretim sürecinde var olması beklenen temel becerilere zaten sahip olmalarıdır. Program değişikliği olduysa ve yeni bir program uygulanacaksa, öğretmenlerin öğrenmeleri gereken yeni beceri ve uygulamaları öğrenmeleri açısından birbirleri ile işbirliği içerisinde olmaları yararlı olacaktır. Bu öğretmenler için informal gözlemler devamlı olarak geri dönüt vermektedir (Aydın, 2020).

1.2.4.3. Farklılaştırılmış denetim yöntemleri

Farklılaştırılmış denetimin dört yöntemi (bileşeni) vardır. Bunlar Klinik denetim, İşbirlikli Mesleki Gelişim, Öz-yönetimli Gelişim ve Yönetimsel İzleme şeklindedir. Gelişim türleri kavramı burada, öğretmenin sahip olduğu seçenekler ve öğretmenin mesleki gelişimini destekleme için olan seçenekleri içermektedir. Bu gelişim seçenekleri aşağıda açıklanmıştır (Glatthorn, 1997).

a) Klinik Denetim

Yoğunlaştırılmış geliştirme faaliyetleri Glatthorn tarafından “klinik denetim” olarak ifade edilmiştir. Tüm aday öğretmenler, klinik denetim etkinliklerine katılmalıdırlar. Ayrıca ciddi olarak öğretimsel problemleri olan asil öğrenenlerin de bu programlardan faydalanmaları gerekmektedir. Klinik denetim programları yönetici, denetmen veya koçlar

aracılığı ile verilebilir. Denetmen analiz eder, gözlem yapar, koçluk yardımında bulunur, görüşmeler yapar ve öğretmenlerin gelişimlerini destekleyecek faaliyetlerde bulunur. Bir eğitim-öğretim yılında, klinik denetimin temel ilkelerini uygulamak amacıyla öğretmen ve denetmen yediden çok denetim çemberi uygularlar. Denetmen ve öğretmenlerin odaklandığı esas nokta öğrencilerin sınıftaki öğrenme tutum ve davranışlarının güçlendirilmesidir. Öğretim yöntem ve stratejileri bir sonuç değildir, öğrenmeyi güçlendiren bir araçtır (Aydın, 2020).

b) İşbirlikli Mesleki Gelişim

İşbirliğine dayalı yöntem profesyonel olarak öğretmenlerin gelişimlerine yardımcı olmak amacı ile küçük gruplar halinde birbirlerine destek olarak gelişimlerini amaç edinir. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri görev yaptıkları okulun gelişim programı ile doğrudan ilişkilidir. Kurumların iyileştirilmesi için ve karşılıklı gelişim amacı ile öğretmenler değişik yöntemler kullanırlar. Örnek vermek gerekirse; mesleki iletişim, eylem çalışmaları, birbirlerinin derslerine katılmaları, program ile ilgili görüşmelerde bulunmaları, öğretim materyallerinin geliştirilmesi, programın geliştirilmesi vb. yöntemler arasındadır (Aydın, 2020).

İşbirlikli Mesleki Gelişimin Çeşitleri

Mesleki gelişim, öğretmenin öğrencilerin öğrenmelerini iyi hale getirmek amacıyla, içerik odaklı öğretim uygulamalarını zenginleştirmek için tasarlanan ve okul ile sınıf ortamında günlük öğretim işini yürüttüğü süreçte icra edilen faaliyetlerdir (Hirsh, 2009). Zepeda (2015), mesleki gelişimin, işbirliği, katılımcı problem kurma ve problem çözmeye işaret etmesinin yanında; sınıf içi öğretim uygulamaları ve meslektaşlarla etkileşimden elde edilen / öğrenilen derslerin öğretim uygulamalarını iyileştirmesine ilişkin içten motivasyonu ifade ettiğini belirtmiştir. Mesleki gelişimin çeşitleri aşağıdaki gibidir (Zepeda , 2015):

1. Gayri resmi gözlemciler ve danışman olarak meslektaşlar: Öğretmenler birbirlerinin sınıflarını gözlemlerler. Daha sonra gözlemlerine dayanarak kaygıları ile ilgili birbirlerine geribildirimde bulunurlar.

2. Klinik denetmenler olarak meslektaşlar: Klinik denetimin yoğunluğu ve hassaslığı burada görülmemektedir çünkü buradaki süreç basit bir süreçtir.

3. Gözleme dayalı olarak meslektaşlar: İşbirlikli mesleki gelişimin bu türünde uygulamada öğretmen beklentisi ve öğrenci başarısı isimli bir çalışma yapılmıştır. Bu çalışmada öncelikle bir çalışma alanı oluşturulmuş, daha sonra bu çalışma alanında öğretmenler otuzar dakikalık sürelerle dört sefer birbirlerini gözlemlemişlerdir. Gözlem yapılırken öğretmen belirli etkileşimsel teknikler kullanılmış ve gözlemleyen öğretmen bu sırada bazı kısımları kaydetmiştir. En sonunda bu kayıtlar ve gözlemci öğretmenin notları ile bu sürecin nasıl daha başarılı bir hale getirilebileceği belirlenmeye çalışılmıştır.

4. Hizmet içi yöneticiler olarak meslektaşlar: Öğretmenler beşer kişilik gruplar oluştururlar ve toplantı yaparlar. Bu toplantılarda öğretmenlerin ihtiyaçları tespit edilir ve birbirlerine geribildirimde bulunurlar. Ardından birbirlerinin kaydedilen hizmet başarılarını teyit ederler.

5. Takım öğretmenleri ve gözlemciler olarak meslektaşlar: Bu uygulamada takım üyeleri birbirlerini gözlemler ve geribildirimde bulunurlar. Pensilvanya Üniversitesindeki yapılan araştırmalar sonucunda bu modelin uygulandığı sınıflarda başarı seviyesinin arttığını gözlemlemişlerdir. Ayrıca bu sınıflarda öğretmen performansının da arttığı yapılan gözlemler sonucunda ortaya konulmuştur. İşbirlikli mesleki gelişimin çeşitleri incelendiğinde gözlem ve geribildirim içeren bir vurguda meslektaş ilişkisine dayanan bir sürecin etkin olduğu görülebilmektedir (Glatthorn, 1984).

İşbirlikli Mesleki Gelişim Araştırması

Konu ile ilgili yapılan araştırma ve incelemeler sonucunda programın başarısında işbirlikli öğrenme yöntemlerinin birçok etkinlik aracılığıyla uygulamaya geçirilmesi yatmaktadır (Gömleksiz, 1997). Ayrıca aşağıda belirtilen faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir:

1. Yöneticilerin tutumu
2. Öğretmenlerin tutumu
3. Okulun iklimi
4. Programın ne ölçüde izlendiği
5. Kaynakların uygunluğu

c) Öz-yönetimli Gelişim

Öğretmenlerin öz denetimlerini sağlamalarına ve özgür çalışmalar yapmalarını amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, okul yöneticileri öğretmenlere yardımcı olmak için, öğretmenlerin gelişim amaçlarını belirler ve bu amaçların yerine getirilmesi için eylem planı yapar. Bu amaçla öğrencilerden geri dönütler alır ve sürecin son kez değerlendirmesini yapar. Bu yöntemde öğretmen bir denetçinin desteği olmadan, kendi kendini geliştirmeye çalışır (Aydın, 2020).

Öz Yönetimli Gelişim Aşamaları

Öz değerlendirme sistemi bireylere göre değişiklik gösterse de benzer bir süreç takip edilmektedir.

1. Yöneticiler, yıl içinde bölge ve okul hedefleri belirler, denetleyici ve öğretim kadrosu ile paylaşılır.

2. Her grup üyesi bölge veya okul hedefleriyle ilgili olması beklenen performans hedefleri konusunda bir öz değerlendirme yapar.

3. Her grup üyesi, performans hedefleri, bu hedeflere ulaşma yöntemlerini, ihtiyaç duyulan kaynaklar ve kazanımın değerlendirileceği araçlar içeren bir değerlendirme sözleşmesi geliştirir.

4. Değerlendirme sözleşmesini gözden geçirmek ve gerekli görülen değişiklikleri yapmak amacı ile her grup üyesi, denetmen ile görüşür.

5. Grup üyeleri ve denetmen, ilerlemeyi izlemek için sürekli olarak görüşür.

6. Grup üyesi ve denetmen, performans hedeflerine ulaşıp ulaşılmadığını değerlendirmek ve bir sonraki değerlendirme döngüsü için planlar yapmak amacı ile özetleyici bir toplantı düzenlerler (Glatthorn, 1984).

d) Yönetimsel İzleme

Terim olarak yönetimsel izleme, bir yönetici, çalışanların çalışmalarını özetleyerek izler ve personelin görevlerini ve sorumluluklarını profesyonel bir şekilde yerine getirmesini sağlamak için habersiz ziyaretler yapar. Bir müdür veya müdür yardımcısı tarafından

yapılan kısa ve gayri resmi gözlemleri “gözetimde bırakma” bu tür gözlemlerin farklılaştırılmış programın nasıl etkili bir parçası olabileceğini açıklamaktadır. Bunun için başlangıçta, idari izleme ile programın diğer bileşenleri arasındaki ilişkiyi açıklığa kavuşturmak faydalı olabilir (Glatthorn, 1984). Yani okul müdürlerinin odalarından çıkmaları, görev yaptıkları okullarda gezmeleri, sınıf içi etkinlikleri denetlemeleri, öğretmenler ile sağlıklı ilişki kurmaları gerekmektedir. Tabii ki bütün bu etkinliklerin amacı eğitim öğretim etkinliklerinin geliştirilmesidir. Bütün bu gelişmeler okul müdürlerinin yerine getireceği denetim etkinliklerinin önemini artırmaktadır (Yılmaz, 2009). Şişman’a göre (2002) okul yöneticileri, öğretmenlerin performanslarını adil olarak değerlendirebilmeli ve eksik gördüğü yerde performans geliştirici etkinliklere yer verebilmelidir. Bu durumda yapılması gerekli görülen ilk etkinlik, öğretmenlerin, etkili bir öğretim için gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olup olmadıklarının belirlenmesi olup daha sonraki süreçte öğretmenlerin, sahip oldukları bu bilgi ve becerileri, etkili bir öğretim için ne ölçüde kullanıp kullanmadıklarının belirlenmesidir.

Yönetsel İzlemenin Özellikleri

1. Yönetsel izleme açık olmalıdır. Yönetici, muhtemelen gözlemlenen öğretmenleri ilgilendiren bu önemli konuları çalışanlar ile açık bir şekilde tartışmalıdır: Kim İzleme Yapacak? İzleme ziyareti için uğrayan yöneticiden öğretmen tipik olarak ne tür davranışlar bekleyebilir? Bir derse girdikten sonra öğretmen ne tür bir geri bildirim bekleyebilir? İzlemenin hangi kayıtları tutulacak, İzleme gözlemlerinden elde edilen veriler değerlendirme sürecinin bir parçası olacak mı?

2. Yönetsel izleme rastgele ve sistematik olmayan bir şekilde yapılmamalı, planlanmalı ve programlanmalıdır.

3. Yönetsel izleme öğrenme merkezli olmalıdır.

4. Yönetsel izleme, şu şekilde yapılırsa muhtemelen daha etkili olacaktır. Yönetici öğretmene geri bildirim vermeli ve gözlemsel verileri öğretim programı ve okul ikliminin devam eden sürecinin bir parçası olarak görmelidir (Glatthorn, 1984).

Glatthorn (1997)’a göre tecrübesi çok fazla olan öğretmene öz yönelimli ve işbirlikli yöntem uygulanmalı, göreve yeni atanan öğretmene ise klinik denetim uygulamalarının seçenek olarak sunulmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

Farklılaştırılmış denetim yöntemlerinden ve gelişim seçeneklerinden klinik denetim, işbirlikli mesleki gelişim, öz-yönetimli gelişim ve yönetsel izleme modellerine ilişkin genel bakış aşağıda yer alan Tablo 1.1.'de verilmiştir:



Tablo 1.1. Farklılaştırılmış denetim modelinde kullanılan yöntemler, yaklaşımlar ve ilkeler (İlğan, 2017)

Modelde Kullanılan Yöntemler	Hedef Öğretmen Grubu	Kullanılan Yaklaşımlar	İlkeler, Varsayımlar ve Denetmen Rolü
Klinik Denetim (Yoğun Gelişim)	Mesleğe yeni başlayan Öğretimle ilgili ciddi problem yaşayanlar	Klinik denetime benzeyen ve 8 döngüden oluşan bir yaklaşım	Öğrenme merkezli sınıf ilkeleri, Denetmen yönlendirici olarak aktif bir rol alır.
İşbirlikli Mesleki Gelişim	Akademik gelişim açısından orta seviyedekiler	Meslektaş koçluğu Mesleki diyalog Program geliştirme Eylem araştırması	Öğretmenlerin sistematik biçimde meslektaşları ile işbirliğini temel alır. Öğretmenin izolasyonunu azaltır; özgüvenini artırır; olumlu atmosfer oluşturur Öğretmen tarafından yönetilmesine rağmen denetmen, kaynak ve uzmanlık desteği sunar
Öz-Yönetimli Gelişim	Akademik gelişim açısından ileri seviyedekiler Öğretimde Problem yaşamayanlar	Öğretmen okul gelişim planı doğrultusunda bir hedef planlar; bunu uygular; değerlendirir ve sonucu raporlaştırır.	Öğretmen gelişimini bağımsız olarak kendi sağlar. Öğretmen deneyimlerinden yararlanır. Denetmen, öğretmenin belirlediği gelişim Amaçlarının gerçekleştirilebilirliğinin sağlanmasından sorumludur. Denetmen yönlendirici olmayan bir koç gibi davranır.
Yönetmel İzleme	Bütün öğretmenler için uygulanabilir.	Yönetmel izleme rastgele ve sistematik olmayan bir şekilde yapılmamalı, planlanmalı ve programlanmalıdır.	Yönetici, öğretmenlerin çalışmalarını izler ve öğretmene geri bildirim verir. Yönetmel izleme açık olmalı ve tartışılmalıdır.

1.2.4.4. Farklılaştırılmış denetim temellerinin gelişimsel etmenleri

Farklılaştırılmış sistem tüm eğitim sorunlarına çözüm olmamakla birlikte ve her okulda çalışmayacaktır. Ancak yöneticilerin, denetmenlerin ve öğretmenlerin aktif desteği ve işbirliği göz önüne alındığında, yeni bir profesyonel gelişim biçimine hazır olanlar için bir fark yaratabilir (Glatthorn, 1984). Farklılaştırılmış denetim modelinin gelişimi ve işlevselliği için önerilen destekleyici etmenlerden bazılarını bu çalışmada yer verilmiştir. Bunlar beş ana başlık altında değerlendirilmektedir.

1.2.4.4.1. Mesleki kültür

Farklılaştırılmış denetimde mesleki kültür kavramı, “örgütü niteleyen çekirdek değerler ve ilgili normlar” olarak açıklanmaktadır (Aydın, 2020). Hill, Foster ve Gendler (1990)’ın çalışmalarında olduğu gibi yapılan bazı araştırmalarla eğitim örgütlerinde öğretmen gruplarının çeşitliliği, arkadaş grupları ve bunların kendi alt gruplarını oluşturdukları ortaya koyulmuştur (Glatthorn, 1997). İşbirliği, güven ve uyum gibi mesleki kültür değerlerine sahip eğitim örgütlerinin daha etkili oldukları ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine uygun koşullara sahip olduklarından bahsedilebilir (İlğan, 2017). Glatthorn (1997) farklılaştırılmış denetim modelini destekleyen temel değerleri işbirliği, sorgulama ve sürekli gelişim olarak ele almıştır:

a) İşbirliği: Taymaz (2005), işbirliğini “belirli amaca yönelik eylemde bulunmak için bireylerin güç ve kaynaklarını birleştirerek ortaya koyduğu çalışmalarıdır” şeklinde tanımlamıştır. Yine benzer olarak (Glatthorn, 1997), işbirliği değerine sahip eğitim örgütlerinde yöneticiler ve öğretmenler, öğrenci gelişimini destekleyen takım arkadaşları olarak benimsenmektedir. İşbirliği sayesinde rekabetin yerini birlikte çalışma bilincine bıraktığını söyleyebiliriz. Bu bilinçle görevini yapan bir okul yöneticisi, işbirliğine dayalı çalışmayı kolaylaştırarak, işbirliğinde bulunan öğretmenleri destekler ve ödüllendirir. Bu mesleki kültür ve değerlerin okul ikliminin geneline yayılması ile birlikte farklılaştırılmış denetimin işbirlikçi sistemine temel oluşturabilir.

b) Sorgulama: Sorgulama ya da araştırma gibi değerler paylaşılıp, yaygınlaştığı zaman farklılaştırılmış denetim modelinin işlevselliğini artırabilmektedir. Mesleki araştırma durumu profesyonellik unsurunu ortaya koyabilir. Okul bazında bakıldığında; öğrenen örgüt kavramını benimseyen bir okulda yöneticiler ve öğretmenler bu süreçte değerlendirmeyi

gelişim ve değişimin vazgeçilmez bir parçası olarak görürler. Kendilerini sorgulayıp, sorunları arayarak bunlara çözüm üretebilirler (Aydın, 2020).

c) Sürekli gelişim: Sürekli gelişim, hayat boyu süren bir yolculuk olarak ifade edilmektedir. Eğitim sorunlarına anlık çözümler aramak yerine, öğrenen örgüt kavramını benimseyerek sürekli bir değişim algısının kusursuzluk yolu olduğunu algılamak gerekmektedir. Kendi yaşantılarında sürekli değişim felsefesini barındıran eğitimciler, öğretimin sürekli olarak gelişebileceğini benimserler. Bu sayede öğretim programlarının devamlı olarak gözden geçirilmesi, geliştirilmesi ve güncellenmesi çabası içerisinde bulunurlar. Bu ortamın oluşturulmasında bir denetmen olarak okul yöneticilerine büyük sorumluluklar düşmektedir (İlğan, 2017).

1.2.4.4.2. Destekleyici çalışma koşulları

• Eğitim örgütlerinde yer alan öğretmenlerin mesleki çabalarının sonuçlarını görebilecekleri, destekleyici çalışma ortamına ihtiyaç duyduklarından bahsedilebilir. İşbirliği, güven duygusu ve yardımlaşma gibi konularda öğretmenler ve diğer çalışanlar arasında etkili bir iletişime sahip okullar, etkin bir büyüme ve gelişime ortamına da sahip olabilir. Buradan yola çıkarak öğretmenler ile denetmenler arasında meslektaşlık ilişkilerine bağlı gelişimi destekleyici ilişkiler oluşturmanın öneminden bahsedilebilir (Zepeda, 2016). İnsan ilişkilerinin yanı sıra öğretmenlerin temel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamak verimli bir farklılaştırılmış denetim ortamına zemin hazırlayabilir (Kindred, 1952). Öğretmenlerin ortak ihtiyaçlarından bazılarını güvenlik, cazip çalışma koşulları, adaletli davranış, okulun bir parçası olduğunu hissetmek, çalışmalarıyla tanınmak yönetimde söz sahibi olmayı istemek olarak sıralamıştır. Öğretmenlerin çalışma ortamlarındaki koşulları iyileştirmeye yönelik temel etmenler olarak ele alınır. Bu temel etmenler ücret, fiziksel çevre, öğretimsel ve mesleki kaynakların sağlanması, zaman, sınıftaki öğrenci sayısı olmak üzere beş başlık altında ele alınmıştır (Glatthorn, 1997). Zenginleştirici etmenler ise temel etmenler ile okul yöneticilerinin öğretim liderlik rolünün sağlanabilmesi, toplumun gözünde öğretmenlerin yerinin iyileştirilmesi ve bu bağlamda öğretmenlere duyulan ihtiyaç ile toplumun geleceği için olan önemi ele alınmıştır. Zenginleştirici etmenler de iki ana başlık altında incelenmiş olup bunlar öğrenme merkezli liderlik ve anlamlı iş olarak ifade edilmiştir (İlğan, 2017).

1.2.4.4.3. Kolaylaştırıcı yapılar

Farklılaştırılmış denetim modelinin etkin bir şekilde çalışmasını sağlayan ve karar verme süreçlerinde öğretmenin yerinin önemini vurgulayan komite ve takımlardan oluşmaktadır (Glatthorn, 1997). Eğitim örgütlerinde çalışanların yöneticiler tarafından karar alma ve problem çözme süreçlerine katılarak takım halinde çalışması ortak bir sorumluluk oluşmasına, iletişim ve güdülenmesinin artmasına, yaratıcı fikirlerin ortaya çıkmasına sebep olabilir. Böylelikle okullardaki sürekli gelişim, öğrenme ortamı yaratılabilir ve düzeni sarsabilecek konuların oluşturacağı engellerin önüne geçilebilir. Eğitim yöneticilerinin öğretmenlerle uyumlu, destekleyici ve katılımcı yaklaşımla oluşturacağı takımlar iletişim ve bağları güçlendirerek etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturur (Ünal, 1998; Yıldız ve Ardıç, 1999). Kolaylaştırıcı yapılar olarak ele alınan takımlar; farklı yapılarda ortaya çıkabilir. Aşağıda kolaylaştırıcı yapılar yer almaktadır (Yıldız ve Ardıç, 1999):

- **Öğretim takımları** farklı alanlardan oluşan üyeler bir proje etrafında bir araya gelerek bilgi paylaşımında bulunurken,
- **Merkezi karar verme yapıları** ise görev gruplarını belirleyen, kritik kararları veren takımlardır. Bu takımlar bazı okullarda “müdürlük kurulu” ya da “okul geliştirme takımları” olarak da adlandırılabilir.
- **Özel görev grupları merkezi** grup tarafından atanan, problem tanımlama, analiz etme, çözüm ve uygulama görevlerine sahip benzer alanlardaki bireylerin düzenli olarak bir araya gelmesi ile oluşan yapılardır.
- **Öğretmen ve takım toplantıları** genellikle mesleki gelişim ve problem tanımlama işlevlerine sahip olan yapılardır. Bu toplantılar sayesinde öğretmenler güncel araştırmalardan ve sorunlardan haberdar olabilir. Özel görev gruplarının sorunlara getirdikleri çözüm önerileri gözden geçirilebilir (Glatthorn, 1997).

Öğretmenlerin bilgi ve deneyimlerinden takımlar ve görev grupları aracılığıyla yararlanılması farklılaştırılmış denetimin modelinin uygulanmasını kolaylaştıran yapıların temelini oluşturmaktadır. Öğretmenler bu kolaylaştırıcı yapılar sayesinde yönetime katılarak bilgi ve tecrübelerini aktarırlar. Bu durum öğretmenlerin iş doyumlarına ve örgütsel sessizliğe karşı olumlu etki edebilir (İlğan, 2017).

1.2.4.4.4. Kapsamlı hizmetler

Gatthorn (1997: 14), öğretmenlerin sınıflardaki karmaşaya anlaşılır bir açıklama getirmek adına informal gözlemler, okul temelli öğretmen geliştirme ve müdür ile sık etkileşim olmak üzere üç farklı hizmete ihtiyaç duyduklarını belirtmiştir:

İnformel gözlemler: Okul yöneticileri sınıflarda sıklıkla informal gözlem yapmalıdır. İnformel gözlemler yaklaşık 5-10 dakika sürebilmektedir. Okul yöneticisi ilk olarak öğretim sürecini inceler ve ardından öğretimi kolaylaştırmak için öğretmenin neler yaptığını gözlemler. İnformel gözlemler okul yöneticilerinin denetimleri sırasında öğretmenlere zamanında dönüt ve övgüler sunmalarını ve sınıf içerisindeki uyaranları ve sorunların farkına varılmasını sağlayabilir. Okul yöneticilerinin etkililiğini ve görünürlüğünü artırabilir. Ancak informal gözlemler plansız ve kısa süren bir süreç olduğundan, formal değerlendirme yerine kullanılması önerilmez (Gatthorn, 1997).

Türkmen (2010)'e göre; informal öğrenme, bireyin hayatında doğal olarak ortaya çıkan ve deneyimleri sonucunda oluşan öğrenmeler bütünüdür. Bu deneyimler her zaman sınıf ortamında gerçekleştirilemez; aynı zamanda müze, hayvanat bahçesi, botanik bahçesi, aqua park, oyun sahaları, sivil toplum örgütleri, gençlik kulüpleri, medya (radyo, film, video, kitaplar, dergiler, televizyon, internet vb.) veya plaj, stadyum, hastane gibi sosyal hayatın devam ettiği yerlerde de kazanılır. İnformel öğrenme ortamları bireylerin bilgilerini artırma ve bu sayede günlük hayatlarında karşılaşılabilecekleri problemlere çözüm getirebilme yetisi kazanmalarını amaçlamaktadır.

Okul temelli öğretmen geliştirme: Okul temelli öğretmen geliştirmeden kısaca iş birliği ve birlikte öğrenme süreci olarak bahsedilebilir. Gatthorn (1997) tarafından “öğretmen mesleki gruplarının örgütlenmiş öğrenme deneyimleri” olarak ifade edilmektedir. Guskey (1997), okul temelli öğretmen geliştirme ilkelerini ayrıntılı şekilde ifade etmiştir:

- Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerinin öğrenme ve öğrenci odaklı olmaları,
- Bireysel ve örgütsel değişim odaklı olabilmek,
- Okul amaçlarına uygun şekilde kararlı değişimler gerçekleştirebilmek,
- Araştırma projeleri, program geliştirme gibi mesleki gelişim süreçlerini öğretim faaliyetleri ve öğrencilerin değerlendirilme sürecine katabilmeleri şeklinde özetlenebilir.

Okul Temelli Program Geliştirme ise literatürde çok farklı şekilde tanımlanmaktadır. Marsh, Day, Hannay ve McCutcheon (1990)'ne göre; yerel seviyede bir fiili akla getirmeyi, katılımı, kaynak kontrolünü ve genel halkın beklentilerini karşılayan ya da onlara yakın olan birçok başka özellikleri de ifade eder (Marsh, Day, Hannay ve McCutcheon, 1990).

Müdürle sık iletişim: Öğretmenler okullarda yöneticilerle bilgi ve görüş alışverişinde bulunmak, ilgi alanları hakkında bilgi sahip olmak ve güncel konulara olan bakış açılarını paylaşmak için fırsatlara ihtiyaç duyabilirler. Okul yöneticisi bu gereksinimleri karşılamak adına takım veya zümreler ile periyodik olarak toplanabilir, öğretmenlerin boş olduğu zamanlarda informal seminerler ile onların bu ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir iletişim ortamı oluşturabilirler (Glatthorn, 1997). Çünkü okul yöneticisi, eğitim-öğretimin gelişmesinden sorumlu kişiler arasında ilk sıra da yer almaktadır. Bunun sebebi okul yöneticisi olarak, her gün okulda bulunması ve denetim yetkisi olan diğer görevlilerden daha çok okulun günlük çalışmalarının içerisinde yer alan kişi olmasıdır. Okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenciler hakkında bilgi sahibidir. Ayrıca okul yöneticileri eğitim-öğretim problemlerinin çözümüne yardım edebilecek en uygun konumda bulunmaktadır (Sağlam, 1985).

1.2.4.4.5. Okul dışında gelişim fırsatları

Darling, Hammond ve McLuaghin (1995)' e göre öğretmenlerin okul dışında da gelişimsel tecrübelerine ihtiyaçları vardır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda okul ve üniversite işbirliği, öğretmenler ve okullar arası oluşturulan ağlar, gençlik örgütleriyle işbirliği, mesleki örgütler tarafından desteklenmekte olan gelişimsel etkinliklere ilgi gibi fırsatları barındırır. Öğretmenler okul dışındaki gelişim fırsatlarından kabul edilebilecek interneti şu amaçlar için kullanabilirler:

- Bilgiyi arşivler, veri tabanları ve kütüphaneler aracılığıyla araştırmak,
- E-mailler, gruplar, sohbet kanalları yoluyla paylaşımlarda bulunmak,
- Dünya çapındaki eğitimcilerle projeler ve eylem araştırmaları yürütmek.

1.3. Öğretmen Denetimi Konusunda Yapılan Araştırmalar

1.3.1.Yurtiçi Araştırmalar

Bu aşamada denetime ilişkin yurtiçinde yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmaların yöntemi ve bulgularına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Altunay'ın (2020) yapmış olduğu anket araştırmasında okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin; öğretmen ve okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın deseni genel tarama desenidir. Araştırmanın evrenini, İzmir ili Bornova İlçesi'nde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında, 2018–2019 öğretim yılında görev yapmakta olan okul müdürleri ve öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu evrenden 243 öğretmen ve 51 müdür olmak üzere toplam 294 katılımcı oluşturmuştur. Araştırmanın bulgularına göre okul müdürleri, ders denetimi uygulamalarındaki davranışları gösterme düzeylerini "Sıklıkla" ve "Her zaman" düzeyinde yani olumlu olarak gösterdiklerini; öğretmenler ise, "Hiçbir zaman" ve "Bazen" düzeyinde yani müdürlerin ders denetimlerini yapmadıklarını ağırlıklı olarak belirtmişlerdir. Ders denetlenmesinde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak okul müdürlerinin görüşlerinde en çok “öğretmenlerin heyecan hissetmesi, süre yetersizliği ve öğretmenlerin özeleştirici eksikliği”; öğretmenlerin görüşlerinde ise “denetimin düzenli yapılmaması, branş farklılığı ve müdürlerin objektif olmaması” kodları öne çıkmıştır (Altunay, 2020).

Şahin, Bilecik, ve Saçlı'nın (2020) araştırmasında ise Bakanlık Maarif Müfettişleri ya da okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen sınıf içi denetim sürecine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerinden faydalanmış ve nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik bir çalışma ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin sınıf içi denetim deneyimlerini ve bu denetimleri nasıl anlamlandırdıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf içi denetim uygulamalarını kaygı verici-amaçtan uzaklaştırıcı ve bürokratik yönü ağır basan bir süreç olarak gördükleri belirlenmiştir (Şahin, Bilecik, ve Saçlı, 2020).

Ceylan ve Can'ın (2019) çalışmasında, okul müdürlerinin okullardaki ders denetim görevine ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmiştir. Öğretmenlerin çoğu, ders denetim sürecinde okul müdürünün rolünün rehberlik etme yönünde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Tüm öğretmenlerin okul müdürlerinin denetim rollerini etkili bir şekilde sergileyemediklerini düşündükleri tespit edilmiş olup, öğretmenleri sınıf içerisinde

denetleyecek kişilerin çağdaş denetim anlayışına sahip, rehberlik ve danışmanlık konularında uzman kişilerin olması bu araştırmanın genel önerisidir (Ceylan ve Can, 2019).

Tonbul ve Baysüren'in (2017) araştırmasında 2014'te teftiş yönergesinde ders denetimleri ile gerçekleşen değişikliğin; eğitim müfettişleri, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğini ve uygulamanın etkililiğini ortaya koyarak, sürecin daha etkili yürütülmesine yönelik yapmış olduğu durum çalışması sonucunda öneriler getirmiştir. Uygulamayı öğretmen ve müdürler olumlu, müfettişler ise olumsuz olarak değerlendirmiştir. Uygulama ile yanlılığın artabileceği, müdürlerin mevcut yeterlikleri ile eğitim öğretimin niteliğine yeterince katkıda bulunamayacağı yönünde kaygılar bulunmuştur. Müdürler, bu alanda bir eğitimden geçmemiş, bu süre içerisinde nadiren ders denetimi yapmış, yapılan ders denetimleri öğretmenler tarafından etkisiz bulunmuştur (Tonbul ve Baysüren, 2017).

Altun'un (2014), araştırmasının evrenini Aydın ili Efeler ilçesine bağlı genel lise kapsamındaki 9 lisenin öğretmeni ile yöneticileri ve Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki 33 il maarif müfettişi oluşturmaktadır. Araştırma verileri 217 öğretmen, 19 yönetici ve 32 il maarif müfettişinden elde edilmiştir. Araştırma için 52 maddelik anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen önemli sonuçlar aşağıda belirtilmiştir:

1-Denetimin sık uygulanmasıyla ilgili katılımcıların bütün maddelere vermiş oldukları yanıtlar içerisinde anlamlı farklılık söz konusudur.

2- Katılımcılar ilk olarak öğretmen denetiminde üzerinde durulan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ait düşünceleri ve denetleyen ile denetlenen olarak görev durumları içerisindeki, bütün maddelerde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

3- Katılımcılarda, öğretmen denetiminde dikkate alınan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ait düşünceleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar yoktur.

4- Katılımcıların öğretmen denetimini kim tarafından uygulanması gerektiğine ait düşüncelerinde ilk tercihlerinin okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı ve MEB il denetmeni (yeni unvanıyla MEB il maarif müfettişi) olduğu görülmektedir.

5-Öğretmen denetimini kimin yapması gerektiğine ilişkin görüşlerin katılımcılar tarafından görev durumuna göre dağılımına bakıldığında denetmenlerin mevzuata bağlı kalarak kendilerini ve okul müdürlerini önerdikleri; yöneticilerin ise genellikle okul

müdürü, MEB il denetmeni ve okul müdür yardımcısını önerdikleri ulaşılan sonuçlardır (Altun, 2014).

Gürkan'ın (2014) araştırması, 2013-2014 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Diyarbakır ili merkeze bağlı dört ilçede, (Bağlar, Kayapınar, Sur ve Yenişehir) 16 okulda görev yapan 340 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Nicel yaklaşımla gerçekleştirilen bu çalışmada katılımcılardan anket aracılığıyla bilgi toplanmıştır. Anketin ilk bölümünde ankete katılan öğretmenlere ilişkin 5 maddelik bir bilgi formu yer almakta, ikinci bölümde öğretmen görüşlerine göre, 'denetmenlerin öğretmenlere ilişkin tutumlarını' ve üçüncü bölümde 'denetmenlerin ders denetimi yeterliliklerini' belirlemeye yönelik toplam 33 madde bulunmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, yaş, branş, mesleki kıdem ve en son mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Cinsiyet ve eğitim kademesi değişkenlerine ilişkin anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kayıkçı ve Uğur'un (2012) araştırması, ilköğretim okullarında yürütülen denetimlere ilişkin olarak; eğitim denetimlerini yapan kişilerin uymaları beklenen etik ilkelerin neler olması gerektiğini belirlemeyi amaç edinmiştir. Ayrıca okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda eğitim denetimleri yapılırken bu etik ilkelere uyulup uyulmadığını tespit etmektir. Çalışma sonucunda katılımcılar tarafından denetimde öncelikli olarak kabul edilen etik ilkeler, "adalet", "hoşgörü", "saygı" ve "sorumluluk" olarak belirlenmiştir.

Uçar'ın (2012) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Diyarbakır İl Merkezinde görev yapan 15 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmada; öğretmenler, denetim yapılırken denetmenlerin okulun içinde bulunduğu şartları dikkate aldıklarını, denetmenlerin genellikle denetimin amacını kendileriyle önceden paylaşmadıklarını, demokratik liderlik davranışı göstermediklerini, denetimlerin işlerine olan motivasyonlarına ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını, denetim sonunda yapılan değerlendirmelerde objektif kriterlerin dikkate alınmadığını, rehberlik ve denetim için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu, denetim uygulamalarında; zaman yetersizliği, programın yetiştirilememesi, denetmenlerin tutumu, sınıfların kalabalık olması, denetmenlerin rehberliğe gitmeden

denetime gitmeleri ve denetim sürecinin yapısı gibi sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir (Uçar, 2012).

Yine bir başka çalışma olan Çakırer'in (2010) araştırmasında, alan yazından ve uzman görüşlerinden yararlanılarak Türkiye ve Finlandiya'nın eğitim denetimi sistemleri, geçmişten günümüze bir süreç olarak ele alınmış ve günümüzde bu iki ülkenin eğitim denetimi sistemlerinin yasal dayanakları, yapı ve işleyişi arasındaki benzerlik ve farklılıklar saptanmaya çalışılmıştır. Türkiye ve Finlandiya Eğitim Denetimi Sistemlerinin tarihsel süreçlerinde farklılıklar bulunmuş, Türkiye'nin, eğitim denetimi adına daha uzun ve değişken bir tarihsel süreç geçirdiği görülmüştür. Türkiye'de denetmenlerin okullara giderek öğretmen, idareci ve diğer personelle birebir iletişim halinde, kurum denetimleri gerçekleştirdiği, Finlandiya'da ise kurum denetiminin kaldırıldığı ve kurumların kendi denetimlerini kendilerinin yaptığı görülmüştür. Türkiye'de denetimin merkezî bir anlayışla iki farklı kurum tarafından yapıldığı, Finlandiya'da ise, yerel bir denetim anlayışı olduğu ve denetimin tek bir kurum tarafından gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Türkiye'de ve Finlandiya'da denetimin yasal belgelere dayandırılarak yapıldığı saptanmıştır. Ancak Türkiye Eğitim Denetimi Sistemi, Finlandiya Eğitim Denetimi Sistemine oranla daha fazla ve karışık bir mevzuat içermektedir. Türkiye'de yapılan denetimin halka kapalı olduğu ancak Finlandiya'da eğitim-öğretim yılı sonunda yapılan değerlendirmelerin halka duyurulduğu ve velilerinde denetime aktif olarak katıldıkları saptanmıştır (Çakırer, 2010).

Ateş (2007), ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin denetim sürecinden beklentileri ve bu beklentilerin gerçekleşme düzeylerini belirlemek için yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin denetlemelerde beklentilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kadın öğretmenlerin, denetmenlerin alan uzmanı olmalarını belediklerine dikkat çekmiştir. Denetmenlerden beklentilerinin öğretmenleri destekleyici materyal, doküman ve önerilerde bulunmaları yönündedir. Branş değişkenine göre farklılıklara bakıldığında; sosyal bilimler ve teknik alandaki branş öğretmenlerinin denetim sürecinden beklentilerinin fen bilimleri öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu ulaşılan bir diğer sonuçtur. (Ateş, 2007) yine bu çalışmasında, sosyal bilimler ve teknik alanlardaki branş öğretmenlerinin, Fen bilimleri alanındaki branş öğretmenlerine göre, denetmenlerin kendi branşlarında uzman olmalarını, güven vermelerini, anlayışlı olmalarını, denetim sonunda kendi görüşlerinin de alınmasını, denetim sürecinde öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesinin gerekliliğine değinmişlerdir.

Yukarıda görüldüğü gibi yurtiçi araştırmalarda denetimin gerekliliğine, yapılma sıklığına ve denetimi kimlerin yapacağına denetmen tutum ve yeterliklerine, denetmenlerinin uymaları beklenen etik ilkelere, öğretmenlerin denetim sürecinden beklentilerine, okul müdürünün ders denetimine, teftiş yönergesindeki değişikliklere, sınıflardaki denetim uygulamalarına, Türkiye ve Finlandiya'nın eğitim denetimi sistemlerine, Bakanlık Maarif Müfettişleri ya da okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen sınıf içi denetim sürecine ilişkin çeşitli araştırmalar yürütülmüştür.

1.3.2. Yurt Dışı Araştırmaları

Yurt dışı alanyazında denetim konusunda çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Bu kısımda da bu araştırmalara, yöntemlerine ve bulgularına yer verilmiştir.

Dali ve diğerlerinin (2018) çalışması, Kedah, Kubang Pasu ilçesindeki ortaokullarda öğretime ve öğrenme denetimi unsurlarındaki denetim performansını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma aracı 23 maddeden oluşan bir anket seti içermektedir. Araştırmanın katılımcıları Kedah'daki ortaokullarda çalışan 120 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, tanımlayıcı istatistikler ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları, sınıf içi öğretime güven unsurları ile öğrenim müfettişi, öğrenci katılımı ile öğretime yönelik müfettiş desteği arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ancak müfettiş güveni, öğretime yönelik müfettiş desteği ile öğretmenin denetime yönelik tutumu arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Bu çalışmanın bulguları, okuldaki öğretmenlik mesleğini geliştirmek için eğitimcilerle sınıf içi öğretime ve öğrenme denetimi performansını geliştirmeleri için bir rehber olarak kullanılabilir (Dali vd., 2018).

Egwu'nun (2015) çalışması, okul müdürlerinin Ebonyi'deki sınıf öğretiminin denetimindeki performansını belirlemek için yapılmıştır. Devlet ortaokullarından 360 öğretmenden oluşan bir örneklem, çalışma için tasarlanmış 12 maddelik bir anket ile tamamlanmıştır. Veriler, standart sapma ve t-testi istatistikleri kullanılarak analiz edildi. Çalışmanın sonuçlarına göre, Ebonyi eyaletindeki ortaokullarda sınıf öğretiminin denetiminde müdürlerin performansı etkilidir. Okulların çoğunda müdürlerin performanslarında anlamlı bir farklılık olduğu da tespit edilmiştir. Ebonyi eyaletindeki ortaokullarda okulların konumuna göre öğretime liderliği işlevlerinin çoğunda performans ilkelerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır (Egwu, 2015).

Veloo vd. (2013) 'nin, çalışması için uygulanmıştır. Bu çalışma 11'i erkek, 22'si kadın olmak üzere 33 ortaokul öğretmenini içerir. Bu çalışma, okul denetim kurumundan IPS'den benimsenen öğretme ve öğrenme çalışmalarını gözlemlemek için bir takım araçları değerlendirdi. IPS, bütün okullar tarafından 3. boyutu, eğitim program yönetimini ve öğretme ve öğrenmedeki element 9'u değerlendirmek için kullanılır. Öğretmenlerin öğretme performansı; günlük çalışma ve sorumluluklar, öğrenci çalışma ve sorumluluklarını kontrol etme, klinik denetimden önce ve sonra ders (sınıf) yönetimine bağlı olarak ölçülür. Bu çalışmanın bulguları; okuldaki öğretmenlerin eksiklerini ve sınıftaki öğretim performanslarının avantajlarını keşfetmesinde yardımcı olur. Bu klinik değerlendirme ayrıca öğretmenlerin anlama düzeylerini geliştirme konusunda yardımcı olur. Klinik değerlendirme IPS' nin kullanımı ile birlikte okul denetim kurulu tarafından öğretim ve öğrenme gelişim rehberi olarak da kullanılır (Veloo vd., 2013).

Archibong'in (2012) makalesinde, denetim öğretme ve öğrenme için önemli bulunmuş ve öğretim denetimi teknikleri için sınıf gözlemi, öğretmen ziyareti, gösteri, çalıştay, mikro öğretim, kayıtları dinleme, rehberli uygulama ve araştırma gibi yöntemler ele alınmıştır. Denetim yapılmadığında öğretimin bozulacağı, bu sebeple müdürlerin öğretim çeşitlerini uygulamasının gerekli olduğu görüşü vurgulanmış, bu durumun etkili, uygulanabilir, canlı ve kaliteli bir eğitim sistemine yönelik olduğu belirtilmektedir (Archibong, 2012).

Okendu'nun (2012), araştırması Degema (Delga) yerel yönetim bölgesi, Rivers State, Nijerya da öğretim süreçlerinin ve süpervizyonun ortaokul öğrencilerinin akademik performansı üzerinde ölçülebilir herhangi bir etkiye sahip olup olmadığını tespit edebilmek için araştırılmıştır. Dört araştırma sorusu ve çalışmayı mantıklı bir sonuca ulaştırmak için üç boş hipotez ortaya atıldı. Yapılandırılmış araştırma anketi, 77 ortaokuldan oluşan bir örnekleme uygulanmıştır. Veri analizinin sonuçları, düzenli öğretim denetiminin önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin performansına bağlı olarak, öğretim denetimi ile önemli bir ilişkisi vardır. Öğretim süreçleri ile öğretim sorunlarının önemli bir ilişkisi vardır. Ayrıca öğretmenlerin sınıf içi öğretim süreçlerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaokul öğrencilerinin akademik performansı ve kurumsal yönetimin öğretmenlerin sınıf denetimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Delga'daki ortaokullarda eğitim planlaması ve akademik program planlaması arasında bulgulara bakılarak daha sağlıklı olabilmesi için önerilerde bulunulmuştur (Okendu, 2012).

Prieto'un (1998), çalışmasında danışmalık eğitim programları, uygulamalı sınıf denetiminin kullanımı ile ilgili inceleme yapılmıştır. Uygulamalı sınıf gözetiminde kullanılan tipik aktiviteler ve betimleyici bulgular sunulmuştur. Haloway ve Johnston (1985), dört belirgin gözetim grubunu not etmişlerdir. Bunlar stajyer öğrenme, rehberlik alt becerileri, akran gözetim grupları, evlilik ve aile /grup terapisi yapmak için stajyerler ve son olarak bireysel psikoterapi yapmak için eğitim alan stajyerlerdir. Birçok rehberlik eğitim programlarında stajyerlerin, grup denetimi, ki bu stajyerler bireysel psikoterapi öğreniyor, uygulamalı sınıf dersi olarak tamamlanmıştır. Ne yazık ki denetim ortaokullarda eğitici denetimlerin doğası, gözetmenlerin uzmanlık alanları tarafından kısıtlanmaktadır. Dil öğretmenleri olan gözetmenler matematikte öğrencilerin performanslarını inceleyemezler ya da ihtiyaç duydukları desteği matematik alanında veremezler. Birçok öğretmen için bu denetim anlamsız bir çalışmadır ki denetim performans değerlendirmelerinin tamamlanmasından daha az değerlidir (Prieto,1998).

Yukarıda görüldüğü gibi yurt dışı araştırmalarda, ortaokullarda öğretme ve öğrenme denetimi unsurlarındaki denetim performansı, okul müdürlerinin sınıf öğretiminin denetimindeki performansı, öğretmenlerin öğretme performansındaki klinik (tarafsız) denetimleri, orta öğretimin yönetiminde öğretim denetimi, uygulamalı sınıf denetiminin kullanımı, öğrencilerinin akademik performanslarına ilişkin çeşitli araştırmalar yürütülmüştür.

Yurtiçi ve yurt dışı araştırmalarda öğretmen denetimine ilişkin anket ve ölçeğe dayalı nicel araştırmaların daha yoğun olduğu söylenebilir. Sınıf içi öğretmen denetimlerine ilişkin çeşitli araştırmalar olmasına karşın hem resmi hem de özel ortaokullarda öğretmen denetimini ortaokul branş öğretmenlerinin bakış açısıyla ortaya koyan bir araştırma bulunmamaktadır. Bu araştırmada, resmi ortaokulda ve özel ortaokulda çalışan farklı branş öğretmenlerinin görüşleri yer almakta olup, öğretmen denetimini derinlemesine ortaya koyarak alan yazına farklı bir katkı sağlayacağı beklenmektedir.

2. BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama süreci, verilerin analizi, araştırmanın aktarılabirliği, tutarlılığı, ve inandırıcılığı, verilerin yorumlanması yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma konusunun nitel araştırma için daha uygun olduğu düşüncesi araştırmacıyı nitel araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Nitel araştırma sürecinin planlandığı araştırmalarda ele alınan konu hakkında ayrıntılı ve derinlemesine sonuca ulaşma çabası vardır. Bu sebeple araştırmacı bir kâşif gibi hareket etmelidir. Süreç içerisinde araştırmacı ek yeni sorularla süreci destekler ve bireylerin öznel görüşlerine önem verir. Nitel araştırmaların temelinde bir olguyu keşfetme merakı yatmakta ve araştırmacı esasında bu olguyu öğrenmek istemektedir. Nitel araştırmada “gözlem, görüşme ve belge analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılır. Nitel araştırma bireylerin algılarını ve yaşadıkları olayları doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya koyar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Nitel araştırmalar bütüncül bakış açısı ile farklı disiplinler arasında, araştırma problemini yorumlayarak inceleyen bir yöntemdir. Üzerinde araştırma yapılan olgu ve olaylar kendi bağlamında ele alınarak, insanların onlara yükledikleri anlamlar açısından yorumlanır. Nitel araştırma, insanın kendi sırlarını çözmek ve kendi çabasıyla biçimlendirdiği toplumsal sistemlerin derinliklerini keşfetmek üzere geliştirdiği bilgi üretme yollarından birisidir (Özdemir, 2010).

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim, deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir (Miller, 2003). Olgubilim, öncelikli olarak kişilerin deneyimlerinden yola çıkarak bir olgunun altında yatan ortak anlamları keşfetmek ve derinlemesine incelemektir (Miller, 2003). Bu nedenle olgubilimde, olguyu yaşayan bireyler ile olgu arasında bir bağlantının olduğu vurgulanmaktadır. Bu araştırmanın yöntemi, bireylerin deneyimlerinden yola çıkarak; bireylerin deneyimlerini yorumlamaktadır. Olgubilim, günlük hayatta karşılaştığımız, deneyimlediğimiz ancak tam olarak anlamlandıramadığımız ve farkındalık kazanamadığımız olguları araştırmak için kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada öğretmen denetimi bir olgu olarak ele alınmıştır. Denetim olgusunun öğretmenler için ne anlam ifade ettiği, resmi ve özel okullardaki öğretmenlerin bu olguyu nasıl değerlendirdiği, denetimde rol alacak paydaşlara ilişkin düşünceleri ve bu olguya dönük önerileri bir bütün olarak ele alındığından bu çalışmanın deseni olgubilim olarak belirlenmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma Ege bölgesi Aydın ilinde bulunan, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir resmi bir özel ortaokulda, her bir okuldan 8 öğretmen olmak üzere 16 öğretmenle yürütülmüştür. Olgubilimin doğasına uygun olarak yapılan ön görüşmelerle 5 yıl ve üzeri mesleki kıdemi olan öğretmenlerin çalışmaya dahil edilmesine karar verilmiştir. Bu bağlamda ölçüt örnekleme ile 5 yıl ve üzeri kıdemi olanlar ile maksimum çeşitlik örnekleme ile de brans, cinsiyet ve yaş açısından çeşitliliği yansıtan öğretmenler çalışmaya alınmıştır. Maksimum çeşitlilikte araştırmacı bu örneklemede farklı uzaklığa sahip, çeşitli birimleri örnekleme kapsamına alır. Bu durumda araştırmacı heterojen bir örnekleme grubu oluşturmaya çalışır (Baş ve Akturan, 2017). Genelleme yapabilmek için bu farklılığı sağlamak hedeflenmez, tam tersine farklılığı gösteren durumlar arasında herhangi bir ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu farklılığa göre sorunların farklı boyutlarını incelemek amaçlanır (Marczyk, DeMatteo ve Festinger, 2005). Ölçüt örneklemede ise öncesinde belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Araştırmacı tarafından ölçütler oluşturulur ya da daha önceden hazırlanmış ölçütler listesi kullanılabilir (Baltacı, 2018).

Tablo 2.1. Katılımcılara ilişkin bilgiler

Brans	Resmi/Özel	Kıdem	Cinsiyet
Matematik	Resmi	18	E
	Özel	18	K
Türkçe	Resmi	22	E
	Özel	6	E
Sosyal Bilgiler	Resmi	29	K
	Özel	10	K
Beden Eğitimi	Resmi	24	K
	Özel	18	E
Teknoloji ve Tasarım	Resmi	26	K
	Özel	18	E
Müzik	Resmi	10	K
	Özel	8	E
Fen Bilgisi	Resmi	15	E
	Özel	15	E
İngilizce	Resmi	25	K
	Özel	12	K

Yukarıdaki tabloya bakıldığında; meslekte çalışma kıdemini en az 6 yıl en fazla ise 29 yıl olarak görülmektedir. Çalışma grubu 8'i erkek, 8'i kadın olmak üzere toplam 16 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların 8'i resmi 8'i özel ortaokul öğretmenidir. Branşlara bakacak olursak; İngilizce, Türkçe, matematik, sosyal bilgiler, fen bilgisi, teknoloji ve tasarım, müzik, beden eğitimi şeklindedir. Her branştan 2'şer öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla, görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veriler deneyimi olan kişilerden toplanmaktadır. Olgubilim araştırmasında veriler genellikle araştırmaya katılan kişilerle bir veya daha fazla görüşme yoluyla elde edilmektedir. (Kılınç ve Polatcan, 2018). İnsanların algılarını ortaya çıkarmak için farklı birçok bilgi kaynağı olabileceği gibi olgubilim araştırma deseninde veri toplamak için genellikle görüşmeler kullanılmaktadır (Kumandaş Öztürk, 2019).

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikli olarak alanyazın taraması ve alt problemlerin belirlenmesinden sonra, bu alt problemlere yanıt vereceği düşünülen sorular hazırlanmıştır. Toplam yedi soru ve 12 sonda sorudan oluşan bir taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Bu form sırayla üç eğitim yönetimi alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Öneriler doğrultusunda forma bir giriş kısmı, ısınma sorusu ve bazı ek sorular eklenmiş, bazı sorularda değişiklik yapılmış ve bazı sorular ise çıkarılmıştır. Sonuç olarak elde edilen form 9 ana sorudan ve 7 sonda sorudan oluşmuştur ve form bu son şekli ile uygulanmıştır. Veri toplama sürecinde öğretmenler ile yüz yüze tanışılıp güven sağlanmış, kişisel bilgilerin gizliliği konusunda bilgilendirme yapılmıştır. Katılımcılardan izin alınarak görüşmeler ses kaydına alınmıştır. Görüşme formundan örnek 2 soru şu şekildedir:

* Şu anda var olan öğretmen denetimi uygulamalarına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?

* Etkili denetim uygulamaları için önerilerinizi merak ediyorum, neler önerebilirsiniz?

a. **Sonda:** Bakanlık düzeyinde neler yapılabilir?

b. **Sonda:** Okul düzeyinde neler yapılabilir?

2.3.1. Veri Toplama Aracının Uygulanması

Görüşme formu hazırlanmadan önce ilgili alan yazın incelenerek araştırma ile ilgili tüm bilgiler toplanmaya çalışılmıştır. Bu konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalar incelenmiştir. Literatür taraması temel alınarak araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Uzman görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun içerisinde bazı sorular çıkarılmış yerine başka sorular eklenmiştir. Görüşme formu iki gönüllü ortaokul branş öğretmenine uygulanarak soruların yeterli olup olmadığı denenmiştir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları için iki branş öğretmenin görüşleri alınmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra eğitim yönetimi alanında görev yapan üç uzmanın görüşlerine sunulmuş ve forma son hali verilmiştir.

Çalışma grubunu Aydın ilinde bulunan 8'i resmi, 8'i özel ortaokulda görev yapan farklı branşlardan öğretmenler oluşturmaktadır. Görüşmeleri sağlayabilmek için öncelikle etik kurul izni ve Aydın MEM uygulama izni alınmış olup, sonrasında çalışma grubunda yer alan öğretmenler ve okul müdürleriyle iletişime geçilerek araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. İki okulda (resmi-özel) görev yapan öğretmenlerden ve okul müdürlerinden kendilerine uygun zaman diliminde, görüşmeye 45- 50 dk, zaman ayırabilecek şekilde randevu alınarak yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme anında samimi bir dil kullanılmış olup öncelikle katılımcıların güven duyması, kendilerini rahat hissetmeleri sağlanmıştır. Resmi ortaokulda görev yapan öğretmenler ile okula yakın bir mekân seçilmiş gizlilik esaslarına ve gönüllülük ilkesine uygun şekilde izin alınarak ses kaydı yapılmış olup görüşmeler rapor haline getirilmiştir. Özel ortaokulda görev yapmakta olan öğretmenler ile de okul içerisinde müdür yardımcısı odasında, müzik atölyesinde ve öğretmenler odası gibi farklı mekanlarda görüşmeler yapılmış olup aynı şekilde gizlilik esaslarına ve gönüllülük ilkesine uygun şekilde izin alınarak ses kaydı yapılmış olup görüşmeler yazıya dökülmüştür. Öğretmenlerle yapılan bu görüşmelerin tamamı Nisan- Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Toplanan verilerde içerik analizi ve betimsel analiz uygulanmıştır. İçerik analizi yapılmasındaki sebep elde edilen verilerin anlaşılmasını amaçlayarak verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşabilmektir. İçerik analizi elde edilen verilerin daha yakından incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram ve temalara ulaşılmasını gerektirir

(Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analiz yaklaşımına göre, edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İçerik analizinde elde edilen veriler çerçevesinde yapılan kodlamalardan kategori ve temalar oluşturulmuş, temalar özetlenip, tablo haline getirilip yorumlanmıştır (Strauss ve Corbin, 1990). Yapılan içerik analizden edinilmiş olan veriler doğru bir şekilde aktarılmaya çalışılacağı için doğrudan alıntılara sıklıkla yer vermeye özen gösterilmiştir (Özdemir, 2010). Bunun amacı; edinilen verileri düzenleyerek ve yorumlanmış haliyle okuyuculara sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

İçerik analizi, simgesel davranışların betimlemesinde ve muhtevasında bulunan bilgilerin çözümlemesinde kullanılan düzenli, objektif ve nicel yöntemler” olarak tanımlanmaktadır (Bilgin, 2000). Bu yöntem bireylerin eylemlerini değerlendirmek yerine, insanların ortaya koydukları haberleşme bilgilerini ele alır ve inceler. İçerik analizi sözel kaynaklar, yazılı kaynaklar ve resimleri konu alır. İçerik analizinde ana nokta spesifik muhtevada spesifik özelliklerin bulunup bulunmadığının incelenmesidir (Türer, 1991).

Betimsel analizin içeriğinde, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması yer alır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlemiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bundan dolayı elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden, sonuç ilişkileri irdelenir ve bir takım sonuçlara ulaşılır. Ortaya çıkan temaların ilişkilendirilmesi, ileriye yönelik tahminlerde bulunulması ve anlamlandırılması, araştırmacının yapacağı yorumların boyutları arasında yer alabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Görüşme yapılan kişilere yöneltilen sorulara alınan yanıtlar, betimlenerek içerik analizi ve betimsel analiz ile yapılmış ve belirlenen temalar (alt problemler) eşliğinde çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmada görüşme yapılan ortaokul branş öğretmenleri için kod isimler kullanılmıştır. Yapılan dökümlerin doğruluğu ve geçerliliği için 16 katılımcının ses kayıtları araştırmacı tarafından tekrar dinlenilerek kontrol edilmiştir.

Verilerin dökümü işleminden sonra verilerin analiz işlemine geçilmiştir. Bu bağlamda verilerin altında yatan kavramlar ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır (Corbin ve Strauss, 2008). Ses dökümlerinden elde edilen veriler doğrultusunda Moustakas'ın (1994) paradigmasına dayanan içerik analizi sürecinde takip edilmiştir. Bu bağlamda (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması adımları izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Veriler araştırmanın amaç ve alt amaçlarına(Öğretmenlerin denetim deyince aklına gelenler, katılımcıların sınıf içi öğretmen denetimine ilişkin kavramsal betimlemeleri, sınıf içi denetim etkisi, güncel denetim uygulamalarına ilişkin kategorilere) göre analiz edilmiştir. Elde edilen veriler incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Her bölüm kendi içinde anlamlı kategoriler oluşturarak ne anlam ifade ettiği bulunmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler yorumlanmıştır. Elde edilen bulgular açık anlaşılır bir dil kullanılarak açıklanmıştır. Ulaşılan sonuçlara yönelik olarak verilerden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Nitel verinin nihai içerik analizinin gerçekleştirilmesi, verilerin kodlanması, kategori, tema ve değişkenlerin tablolar halinde bir model haline getirilerek yorumlanması Mart-Nisan 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

2.5. Aktarılabirlik, Tutarlık, İnanıdırıcılık ve Etik

Nitel araştırmaların iç ve dış güvenirliliğini sağlamak için alınması gereken önlemler bulunmaktadır. Bu önlemler nicel araştırmalardaki gibi araştırmanın güvenirliliğini saptama ya da test etme amaçlı değil, nitel araştırma sırasında kullanılan yöntem ve tekniklerin daha belirgin haline gelmesi ve bu sayede diğer araştırmacıların da benzer yöntem ve teknikleri kullanabilmelerine olanak sağlamasına yöneliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmanın geçerliliğinin ve güvenirliliğinin sağlanmasında özgünlük, eleştirelilik ve dürüstlük; geçerliliğinin sağlanmasında ise açıklık, tamlık, ve hassasiyet gibi özellikler temel alınmıştır.

İnanıdırıcılık bağlamında ise katılımcılarla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler katılımcılarla yakınlık kurularak derinlemesine toplanmıştır. Nitel bir çalışmada inanıdırılığın sağlanmasının en iyi yolu uzun süreli etkileşimdir. Bu da araştırmacının sürece dahil olması ve süreci takip etmesine bağlıdır. Bu süreç içerisinde araştırmacı yapılan çalışma için veri toplamaya yeterli zamanın ayrılması demektir. Araştırmacı çalışma yapılan grubun kültürünü, dilini ya da görüşlerini anlaması için derinlemesine anlayış geliştirmesini sağlar.

Diğer bir önemli husus aktarılabirlik ilkesidir. Nicel araştırmanın temel amaçlarından biri olan ve araştırmanın değerini yargılamada kullanılan “genelleme” kavramının nitel araştırmalardaki karşılığı olarak kullanılan aktarılabirlik; uygunluk (fittingness) olarak da adlandırılmaktadır. Buna göre bir çalışmanın sonuçları benzer katılımcı ve ortamlardaki durumlara aktarılabilmelidir (Houser,2015). Bu bağlamda araştırmaya katılan her öğretmenle öncelikle iletişime geçilmiş olup uzun süreli etkileşimde bulunmuş güvenilirliğin, inandırıcılığın sağlanabilmesi için samimiyet kurulup araştırmanın içeriği anlatılmış, anlaşılmayan yerlerde farklı dönütler verilip sorunun doğru anlaşılması sağlanmıştır. Bireyin soruyu doğru aktarabilmesine dikkat edilmiştir. Katılımcılar sorulara ayrıntılı şekilde cevap vermiştir. Tutarlılık ilkesi için araştırmaya katılanlara ilişkin değişkenler açıkça verilmiştir. Değişkenler tablolar halinde gösterilmiştir. Araştırmanın gerçekleştiği ortam, resmi ve özel ortaokullardır. Veri toplama ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Araştırmada iç güvenilirliği sağlamak için şunlar yapılmıştır: Araştırmanın bulguları nesnel olarak hiçbir değişiklik yapılmadan doğrudan alıntılarla verilmiştir. Veri analizi yapılırken önceden hazırlanan alan yazına dayalı kavramsal çerçeveden ve diğer araştırma bulgularından yararlanılmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Üç danışman ile ses kayıtları dinlenmiş yazılı dökümleri incelenmiştir. Soruların cevaplarına bakılarak cevapların birbirlerini tekrar edip etmediği hususu üzerinde durulmuştur.

Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır. Bu çalışmada, bulgular bölümünde katılımcıların özgün görüş ve düşüncelerini yansıtacak şekilde bire bir alıntı yapılarak doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Bu alıntılar, araştırma verilerinin geçerlik ve güvenilirliğini artıracak uygulamalar olarak kabul edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).Verilerin kodlanması sürecinde araştırmacı yer almış olup üç uzmandan destek almıştır. Kodların uyumu ve kodlayıcılar arası uzlaşma yapılmış, uzlaşma sağlanamayan kodlar veri setinden atılmıştır. Ayrıca katılımcıların (öğretmenlerin) ifşa olmaması bakımından kendilerine Ö1-Ö16 arasında kodlar verilmiştir.

3. BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları alt problemler bağlamında sunulmuştur. Her bir alt probleme ilişkin bulgular tema, kategori ve alt kategorileri içeren tablolarda sunulmuş, sonrasında ise katılımcıların doğrudan alıntılarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Sınıf İçi Denetime İlişkin Tanımlamaları

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenler sınıf içi denetimi nasıl tanımlamaktadır?” şeklindedir. Öğretmenlerin sınıf içi denetimleri tanımlamalarına ilişkin bulgular, öğretmenlerin sınıf içi denetim deyince aklına gelenler, öğretmenlerin sınıf içi denetime ilişkin kavramsal betimlemeleri ve sınıf içi denetimlerin etkisi üzerinden sunulmuştur. Görüşmelerden elde edilen bulgularda öğretmenlerin denetim tanımlamaları yapmadığı bunun yerine denetim ile ilgili yaşantılarını, görüşlerini aktardığı görülmüştür. Bu nedenle aşağıdaki bulgularda doğrudan denetim tanımlamaları yerine öğretmenlerin denetimle ilgili yaşantı ve görüşlerine yer verilmiştir.

3.1.1. Öğretmenlerin Sınıf İçi Denetim Deyince Aklına Gelenler

Öğretmenlerin Sınıf İçi Denetim Deyince Akıllarına Gelenlere ilişkin katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Öğretmenlerin sınıf içi denetim deyince aklına gelenlere ilişkin tema-kategori ve alt kategoriler

Tema	Kategori	Alt Kategori
Sınıf İçi Denetim Deyince Akla Gelenler	Denetim Organları	Okul İdaresi (9) Zümre Başkanı Müfettiş İl-İlçe Milli Eğitim
	Denetim Şekli	Gözlem (7) Evrak-Doküman İnceleme Soru-Cevap
	Ortam	Okul(8) Dershane
	Zaman	Ders Esnasında(6)

Sınıf içi denetim deyince akla gelenler temasına ilişkin kategori ve alt kategoriler Tablo 3.1’de verilmiştir. Bu temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içi denetimi, ‘denetim organları, denetim şekli, ortam ve zaman’ boyutları ile tanımladıkları görülmektedir.

Veriler incelendiğinde, sınıf içi tanımının denetim organları üzerinden yapılmasına ilişkin kategori altında okul yönetimi, zümre başkanı, müfettiş ve il-ilçe milli eğitim alt kategorilerine ulaşılmıştır. Bir katılımcı, sınıf içi denetimi okul yönetim yönetimi üzerinden aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Denetim geçirdik ilk başladığım yıllarda müfettişler tarafından Daha sonra da okul müdürü de müdür yardımcıları derslerimize girerek denetim yapıldı.”
(Ö4,E,22,TÜRKÇE)

Yine okul yönetiminin yaptığı denetimler ile ilgili olarak katılımcılardan bir diğeri aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır;

“ Yani çalıştığım kurumlarda genelde yönetim tarafından öğretmenlerimiz denetleniyor. Nöbetler esnasında ders işleyişi, ders akışı, öğrencilere karşı tavır, velilerle olan iletişimi ve her anlamda denetim üzerimizde yapılıyor tabii ki.”
(Ö10,K,6,SOSYAL BİLGİLER)

Bir diğeri katılımcı sınıf içi denetimi zümre başkanı açısından aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Şimdi biz özel okul çalışanları olarak genelde Milli Eğitim’den gelen bir denetlemeye çok şahit olmadım açıkçası. Daha önce kurumsal çalıştığımız okullarda veya şuan çalıştığımız okulda genelde zümre başkanlarımız sınıf içi denetimleri veya işte okulumuzda nasıl işler yürüdüğünü kontrol etme mekanizmasına sahip. Bizler kendi aramızda özellikle ilk önce zümre başkanımız bizim kontrolümüz sağlar. Eğer bizle ilgili bir sıkıntı varsa bize dönüşler verir, biz de kendimizi daha iyileştirmeye çalışırız genelde” (Ö5,E,15,FEN BİLİMLERİ)

Bir diğeri katılımcı ise il-ilçe milli eğitim alt kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Hem Bakanlık Müfettişi hem İl Milli Eğitim Müdüründen gelen müfettişler tarafından 3 defa teftiş geçirdim” (Ö15,K,25,İNGİLİZCE).

Sınıf içi denetimine ilişkin olarak ulaşılan bir diğer kategori de *denetim şekli* kategorisi kapsamında (Ö6) öğretmen denetimin gözlem şeklinde olduğunu dile getirmiştir. Bir katılımcı yine ‘denetim şekli’ ile ilgili olarak aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Yani çalıştığım okullarda ve dershanelerde çalıştım ben. Denetim geçirdim. Nasıl denetim geçirdim, işte MEB’den gelen müfettişler doğrultusunda denetim geçirdim. Bir de çalıştığımız kurumlarda derslerimizi gözlem amacıyla müdür kurucu ya da İstanbul merkezden bazı yetkili kişiler gelip dinleme şeklinde denetimler geçirdik. Değerlendirme şeklinde denetimler geçirdim. (Ö6,E,18,BEDEN EĞİTİMİ).

Bir başka katılımcı aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Öğretmenin gelişim durumunun tespiti nasıl yapılıyor, bunu yönetimlerimiz ve yine müdürümüz, müdür yardımcımız artık PDR bununla ilgili görevli öğretmenler yapıyor, nasıl yapılıyor gözlemler sonucunda onlarda öğretmen görev ve sorumluluklarını yerine getiriyor mu, öğrenciye ulaşabiliyor mu, alanında yeterli mi değil mi, bunlarda tabii ki ders içi ya da ders dışı gözlemlerle tespit yapılıyor.” (Ö10,K,6,SOSYAL BİLGİLER).

Sınıf İçi Denetime ilişkin olarak ‘ortam’ kategorisinde yer alan okul Alt Kategorisini katılımcılar aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Bu okulda değil ama daha önceki okulumda geçirdim. Kendi alanımla ilgiliydi müzik dersine girerek müzik dersinde neler yapıldığını sordular herhangi bir sıkıntı yaşamadım ama.” (Ö11,K,10,MÜZİK)

Yine bununla ilgili olarak farklı bir katılımcı *“Yani çalıştığım okullarda ve dershanelerde çalıştım ben. Denetim geçirdim. Nasıl denetim geçirdim, işte MEB’den gelen müfettişler doğrultusunda denetim geçirdim...” (Ö6,E,18,BEDEN EĞİTİMİ)* şeklinde tanımlamıştır.

Sınıf içi denetime ilişkin olarak ‘Zaman’ kategorisinde yer alan ‘Ders Esnası’ Alt Kategorisini katılımcı aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“...Yani çalıştığım kurumlarda genelde yönetim tarafından öğretmenlerimiz denetleniyor. Nöbetler esnasında ders işleyişi, ders akışı, öğrencilere karşı tavrı, velilerle olan iletişimi ve her anlamda denetim üzerimizde yapılıyor tabii ki” (Ö10,K,6,SOSYAL BİLGİLER)

Bir katılımcı ders esnası kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“...Bu okulda değil ama daha önceki okulumda geçirdim. Kendi alanımla ilgiliydi müzik dersine girerek müzik dersinde neler yapıldığını sordular herhangi bir sıkıntı yaşamadım ama...” (Ö11,K,10,MÜZİK)

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf içi denetime ilişkin tanımlamalarını daha çok denetim organları üzerinden yaptıkları görülmektedir. Bu kapsamda da okul yönetimi görece daha çok ifade edilen bir denetim organıdır. Daha sonrasında öğretmenler sınıf içi öğretmen denetimini denetim şekilleri ile tanımlamışlardır. Bu kapsamda da gözlemin görece daha yoğun kullanılan bir tanımlama olduğu ifade edilebilir.

3.1.2. Öğretmenlerin Sınıf İçi Denetime İlişkin Kavramsal Betimlemeleri

Öğretmenlerin sınıf içi denetime ilişkin kavramsal betimlemelerine dönük kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin sınıf içi denetime dönük kavramsal betimlemelerine ilişkin kategori ve alt kategoriler

Tema		Kategori	Alt Kategori
Öğretmenlerin Denetimine İlişkin Betimlemeleri	Sınıf İçi Öğretmen Kavramsal	Olumlu Duygular	Disiplin Sorumluluk İletişim (6) Sevgi (6)
		Olumsuz Duygular	Gerilim-Korku (7) Öğretmen Sorumlulukları Kontrol -denetim (13)
		Materyal	Araç-Gereç

Katılımcıların sınıf içi denetime ilişkin kavramsal betimlemeleri temasına ilişkin kategori ve alt kategoriler Tablo 3.2’de verilmiştir. Bu temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin sınıf içi denetime ilişkin algıları, olumlu duygular, olumsuz duygular ve materyal boyutları ile tanımladıkları görülmektedir. Sınıf içi denetime ilişkin olarak olumlu duygular üzerinden tanımlayan öğretmenlere ilişkin bulgular

değerlendirildiğinde, bu kategoride disiplin, sorumluluk, iletişim, sevgi alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Bir katılımcı, ‘Disiplin’ alt kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Sınıf içi denetim dendiğinde disiplin sevgi ve saygı. Disiplin şöyle önemli çocuklarla beraber sınıf içi yönetiminde çok değerlidir benim için. O yüzden disiplin dedim. Sevgi de çocuklarla bir bağ oluşturmadığın müddetçe disiplin sağlayamazsınız. Bazen sevgi olmayabiliyor ama en azından bir saygı duymaları gerekiyor. O yüzden saygı dedim.” (Ö1,E,8,MÜZİK)

Bir diğer katılımcı ise ‘Sorumluluk’ Alt Kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Bu dersin işleyişinde bunlarla alakalı olduğu için sınıf hâkimiyeti gerekli oluyor. Ders için sorumluluk, bütün dersler için sorumluluk gerekiyor. Tabii ders araç gereçleri en önemli sorumlulukları, gelirken getirmeleri gereken bunlar daha çok denetleniyor. Bizde öğrenci işi zamanında bitirmiş mi başlamış mı bunlar denetleniyor.” (Ö14,K,26,TEKNOLOJİ)

Bir diğer katılımcı ise; *“Sorumluluk, fayda, ilgi. Sorumluluk derken yani denetimden kastımız aslında öğretmenin kendini denetlemesi. Ben öyle anlıyorum. Yani başka bir kişi gelip de böyle Acaba öğretmenimiz ne yapıyor? Şeklinde değil de öğretmen zaten elinden gelen gayreti sarf ediyor. Öğrenciye gerekli faydayı sağlayabilmek için.” (Ö3,E,18,MATEMATİK)* şeklinde tanımlamıştır.

Sınıf İçi denetime ilişkin olumlu duygular kategorisinde yer alan ‘İletişim’ Alt Kategorisini bir katılımcı aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Benim branşıyla alakalı bir kere İngilizce ‘de iletişim tabii her branşta var ama bir dil dersine giriyorsunuz, iletişim kesinlikle şart. Ama öyle bir çizgi ki eğer disiplin olmadığı vakit bu iletişimde artık işte söz almadan konuşmalar, şu olmalar, bu olmalar bazen istenmeyen davranışlar ortaya çıkabiliyor. O yüzden öğrenciler nerede susması, nerede konuşması gerektiğine bilecek o şekilde davranacak” (Ö15,K,25,İNGİLİZCE)

Bir başka katılımcının bu alt kategoriye ilişkin tanımlaması şu şekildedir:

‘Ben iki senede cevap vereyim. Ben mesela sınıfı denetlerken ya da gözlemlerken ya da dersim’in akışını gözlemlerken şuna çok önem veriyorum. İletişim benim için çok önemli. Bir iletişim. İki istekli olmak üç o branşın materyalinin getirmek ve kurallara uymak diye sıralayabiliriz. Ama beni denetlemek konusunda da pek sıkıntı yaşamış bir insan değilim. Genelde bizim yönetimlerimiz benim branşımızda olmadığı için sadece gözlemleyip bizi serbest bırakıyorlar pek kötü bir şey yaşamadım yani.’ (Ö16,K,25,İNGİLİZCE)

Öğretmen Denetimine ilişkin olarak ‘Olumlu duygular’ kategorisine ilişkin olarak ‘sevgi’ Alt Kategorisini katılımcılar aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Denetim deyince kontrol, disiplin ve sevgi” (Ö4,E,22,TÜRKÇE) şeklinde görüş bildirirken diğer bir katılımcı *“Sınıf içi denetim dendiğinde disiplin, sevgi ve ...”* (Ö15,K,25,İNGİLİZCE).

Yine bir diğer Alt Kategori olan ‘İletişim’ ile ilgili olarak yine aynı katılımcı ,

“...ve iletişim aklıma geliyor.” (Ö15,K,25,İNGİLİZCE) şeklinde tanımlamıştır.

Sınıf içi denetime ilişkin olarak ‘materyal’ üzerinden tanımlayan öğretmenlere ilişkin veriler değerlendirildiğinde, bu kategoride araç gereçler alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Bu kategoriye bağlı olarak oluşan araç gereç Alt Kategorisini katılımcı aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“...Disiplin, sorumluluk benim dersimle ilgili de malzeme kontrolü denetimi diyebiliriz.” (Ö14,K,26,TEKNOLOJİ VE TASARIM).

Sınıf içi denetime ilişkin olarak olumsuz duygular üzerinden tanımlayan öğretmenlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, bu kategoride gerilim-korku, öğretmen sorumlulukları ve kontrol denetim alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Gerilim-korku Alt Kategorisini katılımcılardan biri aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“...Eeee bir de gerilim geliyor. “ (Ö1,E,8,MÜZİK). Bir başka katılımcı ise *“... disiplin korku “* (Ö9,E,6,TÜRKÇE) kelimelerine yer vermiş ve bununla ilgili olarak aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“...sınıf içi disiplini sağlamak zor. Hem bir öğretmenin öğrenci bakımından sağlaması zor, hem de bir öğretmeni sınıf içinde denetlemek çok zor. Bu bence bir öğretmen açısından ilk uyandırdığı duygu sanırım korku o yüzden korku dedim. Çünkü bir öğretmenin atıyorum bir yönetim tarafından ya da zümre başkanı tarafından sınıf içinde denetlenmesi onda öğrencinin gözünde acaba hata yapar mıyım sınıf içinde ya bir şey yaparsam, yanlış bir şey yaparsam, bu korkularla öğretmen bence çok yüzleşiyor...” (Ö9,E,6,TÜRKÇE)

Katılımcılardan biri ‘kontrol edilme’ alt kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“...denetim olduğu zaman çocukların o dersi anlayıp anlamadığı ile ilgili geri dönütler soru sorabilir bizi denetleyenler siz de bir baskı altında hissedebiliyorsunuz...” (Ö1,E,8,MÜZİK)

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf içi öğretmen denetimine ilişkin kavramsal betimlemeleri daha çok olumlu duygular üzerinden yaptıkları görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenler görece disiplini en çok ifade edilen denetim şekli olarak görülmektedir. Daha sonrasında öğretmenler sınıf içi denetimi olumsuz duygular kategorisiyle tanımlamışlardır. Bu kapsamda da kontrol –denetimin görece daha yoğun kullanılan bir tanımlama olduğu ifade edilebilir.

3.1.3. Sınıf İçi Denetim Etkisi

Öğretmenlerin sınıf içi denetimin etkisine ilişkin görüşmeler sonucunda elde edilen kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular Tablo 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.3. Öğretmenlerin sınıf içi denetim etkisine dönük görüşlerine ilişkin ait kategori ve alt kategoriler

Tema	Kategori	Alt Kategori
Sınıf İçi Denetim Etkisi	Olumlu	Fayda (15)
		Tecrübe
		Sorumluluk
	Olumsuz	Uygulama
		Disiplin (3)
		Korku
		Güvensizlik
		Baskı Hissetme

Sınıf içi denetimin etkisine ilişkin görüşler temasına ilişkin kategori ve alt kategoriler Tablo 3.3’de verilmiştir. Bu temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz kategorileri üzerinden tanımladıkları görülmektedir. Sınıf

içi denetimin etkisini öğretmenler ‘Fayda, Tecrübe, Sorumluluk, Uygulama’ şeklinde tanımlamaktadır. Olumlu Kategoride yer alan bulgular değerlendirildiğinde; öğretmenlerden biri fayda alt kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“... Sınıfta daha dikkatli oluyor. Onun için bunların faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö4,E,22,TÜRKÇE).

Bir başka katılımcı ise aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“...son dakika eline alınan bir kaynağın öğrenci ya da öğretmene bir faydası yok.” (Ö8,K,12,İNGİLİZCE)

Bir katılımcı yine aynı kategoride yer alan ‘Tecrübe’ Alt Kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“ Olumsuz bir denetim yaşamadım, gayet güzel geçiyordu çünkü yılların verdiği tecrübe, görev aşkı bunlarla sorumluluk sahibi öğretmenlerimiz denetlemede herhangi bir sorun yaşanmıyordu, gereken her şeyi yerine getiriyorduk” (Ö14,K,26,TEKNOLOJİ VE TASARIM)

Yine bir katılımcı ‘Tecrübe’ Alt Kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“... şu ana kadar o yaşadığımı bir iki tecrübe de de. Hiç olumlu bir katkısını görmedim bunu söyleyebilirim.” (Ö9,E,6,TÜRKÇE)

Bir katılımcı, uygulama alt kategorisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...Dediğim gibi 18 yıllık öğretim eğitim hayatım boyunca ilk 10 yılı müfettişler her yıl gelirdi. Yani derslerimize girerlerdi. Senede iki kere falan geliyorlardı, derse giriyorlardı. Ama oradaki denetim daha çok evrak üzerinden oluyordu. Bazı evraklar var bizim tutma zorunda olduğumuz. Onlar tam mı daha çok onlara bakılıyordu. Sınıfta birkaç tane öğrenciye belli başlı konularda sorular sorup ediliyordu. Yani çok etkili olmuyordu onlar. Son dönemlerde yapılan uygulama daha bence mantıklı. Çünkü bu işleri artık okuldaki yönetimci ye bırakmış durumdalar. İdareciler bir yıl bu sürekli yanında olduğu için daha iyi tanınıyor.” (Ö3,E,18,MATEMATİK)

Sınıf içi denetim etkisi teması, olumsuz kategorisinde ‘disiplin, korku, güvensizlik ve baskı hissetme’ alt kategorilerine ulaşılmıştır. Olumsuz Kategorisinde yer alan Alt Kategorilerine ilişkin olarak katılımcılardan biri disiplin Alt Kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“...Disiplin bizim işimizde uygulamalı bir eğitim olduğu için disiplin olmazsa çocuklar ufak kazalar yapabilir. Az önce anlattığım büyük bir kaza da olabilir. Öğrenci merkezli olmasını istememin sebebi de şey. Yani öğrenciyi merkeze alıp çocuğun öğrenme. Her öğrencinin kapasitesi farklı. Öğrenci merkezli alırsak öğrencileri kiminin bazen on tekrarda, kiminin iki tekrarda, kiminin göstererek kiminin uygulamaya daha çok ağırlık vererek öğrenmesi esas alınrsa daha yararlı olacağını düşünüyorum....” (Ö7,E,20,TEKNOLOJİ VE TASARIM)

Bir katılımcı, disiplin alt kategorisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...her zaman olması gereken şey disiplin ben öğrencilerde disiplin olmasını gerektiğini düşünenlerdenim. Çünkü disiplin olmadan çocuklar belli şeyleri yapmak istemiyor ya da yapmadığı zaman bir sonuçlarını karşılaşmadığını gördüğü zaman daha ileriye gidebiliyor. Kontrol olduğu zamanda kontrol yapılan kişi kontrol edildiğini bildiği için genelde daha olumlu şekilde ödevlerini yapıyor. Sınıfta daha dikkatli oluyor. Onun için bunların faydalı olduğunu düşünüyorum.” (Ö4,E,22,TÜRKÇE)

Bir katılımcı, korku alt kategorisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...Bu bence bir öğretmen açısından ilk uyandırdığı duygu sanırım korku o yüzden korku dedim. Çünkü bir öğretmenin atıyorum bir yönetim tarafından ya da zümre başkanı tarafından sınıf içinde denetlenmesi onda öğrencinin gözünde acaba hata yapar mıyim sınıf içinde ya bir şey yaparsam, yanlış bir şey yaparsam, bu korkularla öğretmen bence çok yüzleşiyor...” (Ö9,E,6,TÜRKÇE)

Bir katılımcı, ‘güvensizlik’ alt kategorisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...Çünkü hissettirdiği zaten kendi açımdan düşünüyorum. Sanki böyle bir öğretmene güvensizlik varmış gibi. Öğretmen olurken olan kişi zaten öğrenciye faydalı olmayı sen zaten kendi içinde barındırıyor...” (Ö3,E,18,MATEMATİK)

Bir diğerk bir katılımcı; yani şöyle oluyor sınıf ortamında tabi başka birinin olması, hatta yönetiminin olması insanı rahatsız ediyor öncelikle çünkü size güven duyulmadığını hissedebiliyorsunuz bence olumsuz.” (Ö1,E,8,MÜZİK) şeklinde tanımlamıştır.

Bir katılımcı, ‘baskı hissetme’ alt kategorisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...Dedim ya yönetim bize bunu hissettirmeden yapıyor. Çünkü hissettirdiği zaten kendi açımdan düşünüyorum. Sanki böyle bir öğretmene güvensizlik varmış gibi. Öğretmen olurken olan kişi zaten öğrenciye faydalı olmayı sen zaten kendi içinde barındırıyor. Ama tutup da yönetimi gelip bunu hissettirdiği zaman bu sefer şey hissediyorsun böyle sanki böyle yapman gereken şeyleri birileri böyle zorla yapıyormuş gibi hissediyorsun.” (Ö3,E,18,MATEMATİK)

Başka bir katılımcı ise şu şekilde tanımlamaktadır:

“...Öğrenci ve öğretmen sınıftayken dışarıdan gelen denetimler yani bilmiyorum bu biraz baskı oluyor yani baskıyla görev gibi bir şey oluyor o, o günlük denetim için yapılmış bir senaryo gibi olabiliyor bazen, öyle söyleyeyim...” (Ö14,K,26,TEKNOLOJİ VE TASARIM).

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin sınıf içi denetim etkisine ilişkin tanımlarını daha çok olumlu olarak yaptıkları görülmektedir. Bu kapsamda öğretmenler, sınıf içi denetimlerin etkisini görece daha çok “fayda” olarak tanımlamaktadır. Daha sonrasında öğretmenler sınıf içi denetimlerin etkisini olumsuz olarak tanımlamışlardır. Bu kapsamda da öğretmenler bu etkiyi görece daha çok “disiplin” olarak ifade etmişlerdir.

3.2. Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Güncel Denetim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenler var olan denetim uygulamalarına ilişkin neler düşünmektedirler?” şeklindedir. Öğretmenlerin var olan denetim uygulamalarına ilişkin bulguları güncel denetim uygulamaları teması üzerinden sunulmuştur.

Öğretmenlerin güncel denetim uygulamalarına ilişkin görüşlerini içeren kategoriler ve kodlara ait bulgular Tablo 3.4’de verilmiştir.

Tablo 3.4. Öğretmenlerin güncel denetim uygulamalarına dair görüşlerine ilişkin kategori ve alt kategoriler

Tema	Kategori	Alt Kategori
Güncel Denetim Uygulamaları	Denetim Yaşantıları	Denetim Geçirme Denetim Geçirmeme Müfettiş Denetimi (11) Yönetici Denetimi (13)
	Denetim Araçları	Gözlem (8) Evrak Denetimi Sınav Sonuçları Nöbet Takibi

Güncel denetim uygulamaları temasına ilişkin kategori ve alt kategoriler Tablo 3.4’de verilmiştir. Bu temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, güncel denetim uygulamalarının denetim yaşantıları ve denetim araçları olarak iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenlerin denetim yaşantıları; denetim geçirme, denetim geçirmeme, müfettiş denetimi ve yönetici denetimidir. Denetim araçları ise gözlem, evrak denetimi, sınav sonuçları ve nöbet takibidir.

Bir katılımcı, denetim yaşantılarından denetim geçirme alt kategorisindeki görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Evet, denetim geçirdim. Hem Bakanlık Müfettişi hem İl Milli Eğitim Müdüründen gelen müfettişler tarafından 3 defa teftiş geçirdiğim.”
(Ö15,K,25,İngilizce)

Bir başka katılımcı, denetim yaşantılarından denetim geçirme alt kategorisindeki görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Denetim geçirdim. Meslektaşlarımızla da bu konuda sık sık konuşuruz. Önceleri sınıfa müfettişler gelirdi. Yani o şekilde denetim geçirirdik. Son dönemlerde öyle birşey yapılmıyor. Onlar sadece yöneticilerle direk yapıyorlar. İdareyle yıl içerisinde hep beraber olduğumuz için yönetim bizi gözlemliyor. Sınıfa geldiği de oluyor. Öyle öğrenci ya da velilerin dönütünden de öğretmeni daha iyi tanıyabiliyor bu şekilde.” (Ö3,E,18,MATEMATİK)

Bir katılımcı, denetim yaşantılarından denetim geçirmeme alt kategorisindeki görüşünü aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Sınıf içi denetim mi, yok sınıf içi denetim geçirmediim.” (Ö2,E,15,FEN BİLİMLERİ) ifadesini kullanmıştır.

Bir diğer katılımcı ‘Müfettiş Denetimi’ Alt Kategorisine ilişkin olarak şu ifadeleri kullanmıştır:

“Tabii, şimdi öncelikle bir arkadaşımın denetimine şahit olmadım, çünkü denetimde üçüncü bir kişi olmaz yanında başka bir kişi denetmen ile kişi arasında olur. Üçüncü bir kişi kabul edilmez alınmaz. Onu cevaplayım sonra denetim gördüm 29 yıllık meslek hayatımda zaten 5 yılı lisede çalışmışım ama lisedeyken bakanlık müfettişleri gelirdi, bakanlık müfettişleri senin branşın gelmişse de denetim olurdu. Gelmediyse sadece okul denetimi ve gelen branş öğretmenleri denetim geçirirdi, dolayısıyla beş yıl çalıştığım lise öğretmenliğim hayatım boyunca bir denetim geçirmediim daha sonra ortaokula geçtim. Ortaokula geçtikten sonra her yıl il milli eğitim müfettişleri yılda bir kez okula denetime gelirler. Hem okul yönetimsini hem de öğretmenlerin derslerine girerek öğretmenleri denetlerlerdi” (Ö12,K,29,SOSYAL BİLGİLER)

Bir katılımcı, yönetici denetimi alt kategorisine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“...yönetimcilerimiz denetim yaparken İlçe Milli Eğitim Müdürümüz geldi. Onlar da denetime katılmış oldular. Yani güzel bir denetim oldu.” (Ö7,E,20,Teknoloji ve Tasarım)

Başka bir katılımcı ise yönetici denetimi alt kategorisine ilişkin aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“...yönetimcinin denetlemesi ne kadar doğru, anca sınıf içerisindeki sınıf yönetimi denetlenebilir benim hani branşım alanında çok fazla söz sahibi olabileceklerini düşünmüyorum geliştirme süreçleri belki seminerlerle desteklenebilir.” (Ö11, K,10,MÜZİK)

Güncel denetimleri denetim araçları yani yapılan uygulamalar üzerinden tanımlayan öğretmenlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, bu kategoride gözlem, evrak denetimi, sınav sonuçları, nöbet takibi alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Bir katılımcı, güncel denetimi, gözlem alt kategorisi üzerinden aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...ders gözlemi olabilir, ders raporu olabilir, derste ders planı yapılır. Sonrasında uygulanıyor mu ona bakılabilir. Bazen planı uymadan tamamen doğaçlama bir şey yapılabilir...” (Ö8, K,12,İNGİLİZCE)

Yine diğer katılımcı güncel denetimi gözlem alt kategorisi üzerinden şu şekilde tanımlamıştır:

“Öğretmenin gelişim durumunun tespiti nasıl yapılıyor, bunu yönetimlerimiz ve yine müdürümüz, müdür yardımcımız artık PDR bununla ilgili görevli öğretmenler yapıyor, nasıl yapılıyor gözlemler sonucunda onlarda öğretmen görev ve sorumluluklarını yerine getiriyor mu, öğrenciye ulaşabiliyor mu, alanında yeterli mi değil mi, bunlarda tabii ki ders içi ya da ders dışı gözlemlerle tespit yapılıyor” (Ö10,K,6,SOSYAL BİLGİLER)

Bir katılımcı, güncel denetimleri evrak denetimi üzerinden aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Müfettişler tarafından evraklarımız bizden istenen evraklar denetleniyordu genellikle ders anlatışımız denetleniyordu. “ (Ö6,E,18,BEDEN EĞİTİMİ)

Yine diğer katılımcı güncel denetimi sınav sonuçları alt kategorisi üzerinden şu şekilde tanımlamıştır:

“Ya kurumumuzda öğretmen denetim, branşa dair sınav sonuçları baz alınıyor. Ama bu tabii ki tamamen öğretmene indirgenecek bir durum değil. Ama onun dışında okulumuzda bir sınıfa öğretmen atandığında ben sonsuz güvenildiğini, sıkıntılar yaşadığında da ortak beyin fırtınası halinde çözümlendiğini görüyorum.” (Ö6,E,18,MATEMATİK)

Bir katılımcı güncel denetimi nöbet takipleri alt kategorisi üzerinden şu şekilde tanımlamıştır:

“...Nöbetler esnasında ders işleyişi, ders akışı, öğrencilere karşı tavrı, velilerle olan iletişimi ve her anlamda denetim üzerimizde yapıyor tabii ki. “
(Ö10,K,6,SOSYAL BİLGİLER)

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde öğretmenler güncel denetim uygulamaları temasına ilişkin tanımlamalarını denetim yaşantıları ve denetim araçları üzerinden ifade etmektedir. Bu kapsamda öğretmenler deneyimlerini görece daha çok yönetici denetimi üzerinden tanımlamışlardır. Güncel denetim araçları değerlendirildiğinde ise gözlemin görece daha fazla ifade edildiği söylenebilir.

3.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Öğretmen Denetiminde Rol Alabilecek Paydaşlara İlişkin Görüşleri

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenler öğretmen denetiminde rol alabilecek paydaşlar konusunda neler düşünmektedirler?” şeklindedir. Bu bölüme ilişkin bulgular öğretmen denetiminde rol alabilecek paydaşlar teması üzerinden sunulmuştur.

Katılımcıların öğretmen denetiminde rol alabilecek paydaşlara ilişkin görüşlerini yansıtan kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular Tablo 3.5’de verilmiştir.

Tablo 3.5. Öğretmen denetiminde rol alabilecek paydaşlara ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

Tema	Kategori	Alt Kategori
Öğretmen Denetiminde Rol Alabilecek Paydaşlar	Rol Alması İstenen Paydaşlar	Veli Okul İdaresi (5) Rehber Öğretmen Uzman Kişiler Aynı Branş Öğretmenleri Öğrenci
	Rol Alması İstenmeyen Paydaşlar	Müdür Yardımcısı (5) Kurucu Farklı Branş Öğretmenleri Milli Eğitim-Dışarıdan Gelenler-
	Meslektaşın Rolü	Bilgi alışverişi-tecrübe Yarar (5)

Öğretmen denetiminde rol alabilecek paydaşlar temasına ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin bu temayı istenen paydaşlar, istenmeyen paydaşlar ve meslektaşın rolü kategorileri ile tanımladıkları görülmektedir. Öğretmen denetiminde rol alması istenen paydaşlar veli, okul idaresi, rehber öğretmen, uzman kişiler, aynı branş öğretmenleri ve öğrenci alt kategorileridir. Öğretmen denetiminde rol alması istenmeyen paydaşlar ise müdür yardımcısı, kurucu, farklı branş öğretmenleri ve milli eğitim-dışarıdan

gelenler alt kategorileridir. Bu temada meslektaşın rolü ise bilgi alışverişi-tecrübe ve yarar alt kategorileri ile ifade edilmiştir.

Bir katılımcı, öğretmen denetiminde rol alması istenen paydaşlar kategorisinden elde edilen veli alt kategorisi üzerinden aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...Veliler de aynı şekilde işin içine katılabilir...” (Ö3,E,18,MATEMATİK)

Bir diğer katılımcı *“Tabii öğrencilerimiz ve velilerimizden en azından dönütler alabiliriz. Yani bir sınıfta çok sayıda eğer öğrenciden ve veliden gerçekten bir şikayet oluyorsa. Eminim ki muhtemelen ders içinde bir sıkıntı vardır.”* (Ö5,E,15,FEN BİLİMLERİ) şeklinde tanımlamıştır.

Bir katılımcı, öğretmen denetiminde rol alması istenen paydaşları “Okul İdaresi” alt kategorisi üzerinden aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“ Bence okul müdürü öğretmen denetimde etkin rol almalı bence de çünkü o okulun kuralları, okulun işlerliği ya da işte derslerinin devamlılığı açısından müdürün zaten bu konuda bilgi sahibi olması gerekiyor. Bence okul müdürü bu denetimde yer almalı.” (Ö10,K,6,SOSYAL BİLGİLER)

Bir katılımcı, öğretmen denetiminde rol alması istenen paydaşları ‘Rehber Öğretmen’ alt kategorisi üzerinden aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“...zümre başkanı bu şeyde tamamen görevli olmalı sınıfa gelmeli hatta psikoloji yani pdr den de bir öğretmen olmalı.” (Ö9,E,6,TÜRKÇE)

Yine ‘Uzman Kişiler’ Alt Kategorisine ilişkin olarak bir katılımcının tanımı şu şekildedir:

“ Şöyle bir kere bununla ilgili eğitimi olan insanlar bir PDR rehberlik olmalı, kişisel gelişim yani psikolog yer almalı, rehberlik öğretmenlerimiz yer almalı, müdür, müdür yardımcısı yer almalı, bununla ilgili eğitim sahibi olan insanlar bence yer almalı.” (Ö10,K,6,SOSYAL BİLGİLER)

Öğretmen denetiminde rol alması istenmeyen paydaşlar kategorisindeki bulgular değerlendirildiğinde, bu kategoride müdür yardımcısı, kurucu, farklı branş öğretmenleri, Milli Eğitim-dışarıdan gelenler alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Bir katılımcı, ‘müdür yardımcısı’ alt kategorisine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“Müdür yardımcısı değil de. Müdürün kendisi gelmesi bence daha doğru olandır. Çünkü müdür yardımcı geldiğinde müdüre bazı şeyleri aktardığın da farklı aktarılabilir. Direk birebir gözlem yapacak olan kişinin müdür yani okul kurum müdürü yanında da tabi ki de rehber, müdür yardımcısı da olabilir.”
(Ö1,E,8,MÜZİK)

Bir katılımcı, ‘Kurucu’ alt kategorisine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“Yani kendi kurumum adına bence gayet olumlu ve yapıcı olduğunu söyleyebilirim. Biraz önceki uygulamaları biz zaten yapıyoruz. Raporlama konusunu burada da direk bir olarak müdürden ya da kurucudan ziyade zümre başkanı ve PDR ile iletişime geçerek daha yapıcı olduğunu düşünüyorum. Kurumlar şu an bence bu işleyen bir sistem.” (Ö9,E,6,TÜRKÇE)

Bir diğer katılımcı aynı alt kategoriyi şu şekilde betimlenmiştir:

“ Özel okuldaki öğretmenlerin problemleri yani sadece Milli Eğitim deki öğretmenlerin değil de özel okuldaki öğretmenlerin problemleri ile de ilgilenebilir onların sorunları. İşte onların nasıl bir özlük hakları patronun inisiyatifine, bir okul kurucunun insafına bırakılmamalı.”
(Ö7,E,20,TEKNOLOJİ)

Bir katılımcı, ‘Farklı Branş Öğretmenleri’ Alt Kategorisine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“Başka bir öğretmenin benim branşım üzerinde ya da sınıf içindeki denetiminde bir rolü olamaz.” (Ö11,K,10,MÜZİK)

(Ö13,K,24,BEDEN EĞİTİMİ)

Bir katılımcı, ‘Milli Eğitim Dışarıdan gelenler’ alt kategorisine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır:

“İşte en başta öğrenci olmalı zaten öğrenci tarafsız bir şekilde yani anket şeklinde. Yani öyle bir anket yapılmalı ki yani öğretmen denetleniyor hissi de uyandırıldı. Veliler de aynı şekilde işin içine katılabilir. Bir de yönetimler

onun dışında dışardan okula gelen bir kişinin bence denetlemesi hoş değil. Dışarıdan gelen sadece önce yönetimciyi denetlemelidir..”
(Ö3,E,18,MATEMATİK)

Öğretmen denetiminde rol alabilecek paydaşlara ilişkin bulgular temasının meslektaş rolü kategorisindeki bulgular değerlendirildiğinde, bu kategoride bilgi alışverişi ve yarar alt kategorilerine ulaşılmıştır.

Bir katılımcı meslektaşın rolünü bilgi alışverişi alt kategorisi üzerinden aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Tecrübeli insanlardan tabii bilgi alışverişi olduğu için biz de onların tecrübelerinden yararlandık, arkadaşlarımızdan da bazı tecrübelere de yararlandık. Bunlar da kendi hayatımızda, kendi sınıfımızda kullanmaya çalıştık.” (Ö4,E,22,TÜRKÇE).

Başka bir katılımcı ise aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Bu konuda eğer yapıcı olacaksa bu konuya katılabilirim tabii ki ama herkes aynı iyi niyetle bu görevi yapabileceğine inanmıyorum açıkçası. Yani yine bir öğretmenin başka bir öğretmeni denetlemesindenense yine bu konuda yetkin ve belgelendirilmiş, insanların denetim yapması gerektiğini düşünüyorum.”
(Ö5,E,15,FEN BİLİMLERİ)

Bir katılımcı meslektaşın rolünü yarar alt kategorisi üzerinden aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Valla ben aslında yararlı olduğunu düşünüyorum. Mesela neden, hani bir bir meslektaşına ben, hani ben yapıyorum. Belki kendimce iyi bir şey yaptığımı düşünüyorum da diğer arkadaşımın dersinde gidip dinleyebilmeliyim belki o benden daha güzel bir şey yapıyor. Dersini işlerken benim ondan öğrenmem gereken bir şey olabilir ya da onun benden öğrenmesi gereken, hani zaman zaman birbirimizin dersini girip dinleyebilmeliyiz diye düşünüyorum. Ama bunu yapamıyoruz. Yapsak yanlış anlaşılıyor benim dersimi dinlemeye hani ne alaka gibi ama bence çok yararlı olur. Çünkü iki eğitimcinin birbirini yani öğretmenlerin gelişimi açısından da çok daha iyi olur.” (Ö12,K,29,SOSYAL BİLGİLER)

Başka bir katılımcı ise aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Değil. Ben şu an bu zümre başkanlığı görevini yerine getiriyorum. Önceki yıllarda daha tecrübeli olan öğretmenlerimiz bize tecrübelerini aktararak en azından denetim sağladılar.” (Ö5,E,15,FEN BİLİMLERİ)

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde öğretmen denetiminde rol alacak paydaşların, rol alması istenen ve istenmeyen paydaşlar ile meslektaş rolü üzerinden betimlendiği görülmektedir. Görece en çok tercih edilen paydaş okul yönetimi iken, en çok istenmeyen paydaş müdür yardımcısıdır. Ayrıca meslektaş rolü olarak da yarar alt kategorisi daha fazla ifade edilmiştir.

3.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Etkili Denetim Uygulamalarına İlişkin Önerileri

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenler, okullarda etkili denetim uygulamaları için neler önermektedirler?” şeklindedir. Bu bölüme ilişkin bulgular etkili denetim uygulamalarına öneriler teması üzerinden sunulmuştur. Öğretmenlerin etkili denetim uygulamalarına getirdiği önerilere ilişkin kategoriler ve alt kategorilere ait bulgular Tablo 3.6’da verilmiştir

Tablo 3.6. Öğretmenlerin etkili denetim uygulamalarına yönelik önerilerine ilişkin kategoriler ve alt kategoriler

Tema	Kategori	Alt Kategori
Etkili Denetim Uygulamalarına Yönelik Öneriler	Okul	Objektif olma
		İşbirliği (9)
		Gözlem
Bakanlık	Yöntem	Bireysel Uyarılar
		Yapıcı Olma
		Hizmet İçi eğitim (5)
Yöntem	Yöntem	Profesyonel denetim
		Yaptırım
		Sık Denetim
		Ölçme Değerlendirme

Etkili denetim Uygulamalarına yönelik öneriler temasına ilişkin kategori ve alt kategoriler Tablo 3.6’da verilmiştir. Bu temaya ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin Etkili Denetim Uygulamalarına Yönelik Öneriler temasını okul, bakanlık ve yöntem ile tanımladıkları görülmektedir. Sınıf içi etkili denetim uygulamalarına yönelik okul üzerinden öneri getirilen öğretmenlere ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, bu kategoride objektif olma, işbirliği, gözlem, bireysel uyarılar ve yapıcı olma kategorilerine

ulaşmıştır. Katılımcılardan biri ‘Objektif olma’ Alt Kategorisine ilişkin olarak aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

“...Valla. Yapan kişinin objektifliği çok çok önemli. Yapıcı olması, yıkıcı olmaması çok önemli. Donanımı çok önemli, içi dolu yapması çok önemli. Bize katkı sağlayacak, gelişimleri odaklı olmuş olması çok önemli. Bunlar varsa yapılan denetimde değerli oluyor, yoksa değersiz oluyor. Hiçbir işe yaramıyor.”
(Ö6,E,18,BEDEN EĞİTİMİ)

Bir diğer katılımcı ‘objektif olma’ alt kategorisini şu şekilde ifade etmiştir:

“Artık orada artık yönetim nasıl değerlidir? O yönetimin kendi objektif veya subjektif bakışına bağlı.” (Ö7,E,20,TEKNOLOJİ)

Katılımcılardan biri ‘işbirliği’ alt kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“ Okul düzeyinde de dediğim gibi daha yapıcı uygulamalar yapılabilir. Öğretmen, öğrenci ya da kurum işbirliği içerisinde.” (Ö7,E,20,TEKNOLOJİ).

Bir diğer katılımcı ‘işbirliği’ alt kategorisini şu şekilde ifade etmiştir:

“ Şöyle olabilir birlikte kararlar alınabilir, öğretmen kurum işbirliği sağlanabilir, sonrasında öğretmen bu konuda destek alabilir gerekli birimlerden bu şekilde destek alarak öğretmen zaten kendisini geliştirir diye düşünüyorum. “
(Ö10,K,6,SOSYAL BİLGİLER)

Bir katılımcı, ‘Gözlem’ alt kategorisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“İdarecinin gelip durması gerekiyor gözlemlemesi gerekiyor 1 ay 2 ay gözlemlemesi gerekiyor o da mümkün değil yani 2 ay boyunca bakanlıktan okullarda çalışacak Görevli bulamazsınız işte bunun yerine yönetimler var “
(Ö2,E,15,FEN BİLİMLERİ)

Bir katılımcı, ‘bireysel uyarılar’ alt kategorisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Belli bir düzeni sağlaması için ama yani genel olarak herkesle aynı şekilde konuşmamalı, bireysel konuşulmalı, yapmayan, görevini yerine getirmeyen arkadaşla direk iletişime geçilmeli. Bireysel tabi herkesin içinde değil onu

rahatsız etmeden, rencide etmeden. Bir kere toplu gruplardan mesajlar atılmamalı x öğretmenim işte görevinizi yapın gibi bence yani rencide edici olmamalı. “ (Ö10,K,6,SOSYAL BİLGİLER)

Ulaşılan son alt kategoriye ilişkin bir katılımcı ‘Yapıcı Olma’ alt kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“... müdür seni derse denetlediye bir hatan varsa seni hocam gel şöyle şöyle suçlayıcı değil de hocam gelin birlikte bir odamızda çay içelim, bir konuşalım, bir sorun var mı, sıkıntı var mı, tabii bunu sorduğu zaman öğretmen kendini rahat hissedecektir, öğretmen kendi istediklerini belirtip, müdür de sonra kendi istediğini belirtip, hocam şöyle bir eksiklik var, hani öğrencilerden, velilerden böyle bir duyum alıyoruz bu konuda bir planın var mı, nasıl düzeltebiliriz, yani müdür de yapıcı olmalı, öğretmen de yapıcı olmalı diye düşünüyorum.” (Ö1,E,8,MÜZİK)

Bir katılımcı, ‘Yapıcı Olma’ alt kategorisini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

“Valla. Yapan kişinin objektiflik çok çok önemli. Yapıcı olması, yıkıcı olmaması çok önemli. Donanımı çok önemli, içi dolu yapması çok önemli. Bize katkı sağlayacak, gelişimleri odaklı olmuş olması çok önemli. Bunlar varsa yapılan denetimde değerli oluyor, yoksa değersiz oluyor. Hiçbir işe yaramıyor.” (K6,E,20,TEKNOLOJİ VE TASARIM)

Denetim önerilerini bakanlık üzerinden sunan öğretmenlere ilişkin veriler değerlendirildiğinde, bu kategoride hizmet içi eğitim, profesyonel denetim, yaptırım ve sık denetim kategorilerine ulaşılmıştır. ‘Bakanlık’ kategorisiyle ilgili olarak; ‘Hizmet İçi Eğitim’ Alt Kategorisine ulaşılmıştır. Bir katılımcı ‘Hizmet İçi Eğitim’ alt kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Genelde şu anda pek yapılmıyor. Arada hani biz bir sınavlar yapılabilir öğretmenin ne durumda bu işlerde tecrübeli kişiler denetleyebilir, eksiklikleri söyleyebilir ve kurslar işte hizmet içi eğitimler yapıp bu şekilde eksiklikler görülebilir.” (Ö4,E,22,TÜRKÇE)

Katılımcılar ‘Profesyonel Denetim’ alt kategorisini aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Bakanlık düzeyinde kesinlikle olmalı. Bir kere bakanlık düzeyinde, okul genelinde olmalı okulun bu... Gelip belli dönemlerde bakanlık tarafından kontrol edilmesi lazım....” (Ö12,K,29,SOSYAL BİLGİLER)

Bir diğer katılımcı aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Milli Eğitim Bakanlığı ya da bakanlık düzeyinde bunlarla ilgili profesyonel kişilerle denetim yapılması gerekiyor ve onlar öğretmeni gözlemleyebilir. Hani biraz önce dedim ya, profesyonel kişilerle beraber yapılırsa tamam. Ama aynı statüdeki, öğretmenlerle yapıldığında pek hoş olmaz. Tabi profesyonel müzik branşında bakanlık düzeyinde belirli bir kıdeme gelmiş öğretmenle ya da bir görevliyle yapıldığında da bunun tam anlamıyla yerine varılacağını... “ (Ö1,E,8,MÜZİK)

Bulgularda ulaşılan ‘Yaptırım’ alt kategorisini katılımcılar aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“...Yani yılın belli dönemlerinde zorunlu olarak olmalı bu da... “ (K12,K,29, SOSYAL BİLGİLER) şeklinde tanımlarken bir diğer katılımcı; “sadece sessizliği sağlayıp çocuklara sadece kitap okutan yani duyduğumuz çok fazla öğretmen var ya. Bunların gözden kaçtığını düşünüyorum. Herhangi bir yaptırımı olduğunu da bilmiyorum. Açıkçası yapılmadığını da düşünüyorum. O yüzden özellikle bakanlığın bu konuda çalışması gerektiğini düşünüyorum ben. “ (Ö5,E,15,FEN BİLİMLERİ) şeklinde tanımlamıştır.

Etkili denetim önerilerine yönelik olarak ulaşılan ‘bakanlık’ kategorisinde yer alan ‘Sık Denetim’ Alt Kategorisini katılımcılardan biri aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“Yani ani ara ara böyle sürekli hani bir tek bir kez bir gelip teftiş etmek, denetim yapıp ondan sonra salıvermek değil okul içinde sürekli yapılan işlerin kontrol edilmesi. Hani sık sık Milli Eğitim’den rehberlik amaçlı gelip, hani yanlış giden bir şeyler var mı, hani hep öğretmenin denetlenmesinden ziyade okulda öğretmenin de istediği bir şey var mı “ (Ö12,K,29,OSYAL BİLGİLER)

Ekili denetim uygulamalarında kullanılması önerilen ‘Yöntemler’ kategorisine ilişkin olarak ‘Ölçme ve Değerlendirme’ alt kategorisini katılımcılar aşağıdaki şekilde tanımlamıştır:

“ İŖte en baŖta öğrenci olmalı zaten öğrenci tarafsız bir Ŗekilde yani anket Ŗeklinde. Yani öyle bir anket yapılmalı ki yani öğretmen denetleniyor hissi de uyandırıldı. Veliler de aynı Ŗekilde iŖin içine katılabilir. Bir de yönetimler onun dıŖında dıŖardan okula gelen bir kiŖinin bence denetlemesi hoŖ değil. DıŖarıdan gelen sadece önce yönetimi denetlemelidir.” (Ö3,E,18,MATEMATİK) bir diğer tanım ise;

“Onu önceden keŖke düşünseydim birazcık denetim uygulamaları öğrencilerle, öğretmenlerle ve okul yönetimiyle bir komisyon oluşturulup yeterli düzeyde her Ŗey temin edilebiliyor mu veya koŖullar uygun mu, sonra öğrenci bununla ilgili alıŖmalarını tam yapıyor mu, öğretmen anketi olabilir öğrenci ile ilgili, öğretmenle ilgili öğrenci anketi gibi olabilir yada öğrencinin öğretmeni değerlendirmesi olabilir.” (Ö14,K,26,TEKNOLOJİ VE TASARIM)

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde, öğretmenlerin etkili denetim uygulamalarına yönelik önerilerine iliŖkin tanımlamalarını daha çok okul üzerinden yaptıkları görölmektedir. Bu kapsamda da iŖbirliđi daha çok ifade edilen kavramdır. Daha sonrasında öğretmenler etkili denetim uygulamalarına yönelik önerilerini bakanlık üzerinden tanımlamıŖlardır. Bu kapsamda da öğretmenlere hizmet içi eğitimi görece daha fazla ifade etmiŖtir.

AraŖtırmanın tüm alt problemlerinin bulguları değerlendirildiğinde, özel kurumlarda alıŖan öğretmenlerin öğretmen denetimini genellikle disiplin, kontrol edilme ve saygı gibi kelimelerle ifade ettiği görölmektedir. Resmi kurumlarda alıŖan öğretmenler de yine aynı Ŗekilde denetimi disiplin olarak tanımlamaktadırlar. Resmi kurumlar özel kurumlardan farklı olarak sorumluluk ve sevgi olarak ifade etmektedirler.

Sınıf içi denetim öğretmenler tarafından farklı Ŗekilde algılanmaktadır. Özel ortaokulda alıŖan öğretmenler sınıf içi denetimin yapılacağı sürelerin ve kim tarafından (zümre baŖkanı,okul müdürü) yapılacağına iliŖkin görüş bildirmiŖtir. Yapılan sınıf içi denetimlerin sınıfın iklimini olumsuz olarak etkilediğini, sınıf içi denetimin öğrenci ile öğretmen arasında kurulan bir iletiŖim süreci olduğu belirtilmiŖtir. Resmi ortaokulda alıŖan öğretmen sınıf içi denetimin öğrenci ile öğretmen arasında kurulan bir iletiŖim süreci olduğu görüşü özel ortaokul öğretmenlerinin düşünceleri ile benzerlik göstermektedir. Sınıf içi denetim ile ilgili olarak resmi ortaokulda müfettiŖlerin ve okul müdürün denetimleri yapıyor

olması farklı olarak özel okulda çalışan öğretmenlerin görüşleri ile benzerlik göstermemektedir. Özel okullarda genelde zümre başkanları ve okul müdürleri tarafından denetim yaşanmıştır.

Sınıf içi denetim deneyimine ilişkin olarak özel ortaokulda çalışan öğretmenler denetimlerin evrak üzerinde gerçekleştirilmediğini (zümre başkanı ve okul müdürü) tarafından uygun şekilde yapılmadığını, sınıflardaki kapılarda gözleme dayalı pencere bölümünün rahatsız edici bulduklarını, sınıf ortamında başka birinin olması, hatta okul müdürünün olmasının rahatsız ediyor olmasını ve öğretmene güven duyulmadığını sadece öğrencilerin mutlu olup olmadıklarına bakıldığını bu şekilde denetimin olumsuz etki bıraktığını dile getirmişlerdir. Öğretmenliğinin ilk yıllarında denetim yaşamış bazı öğretmenler ise tecrübe olduğunu belirtmişlerdir.

Resmi ortaokulda çalışan öğretmenler, denetim uygulamalarının ve ders anlatışının evrak üzerinden gerçekleştiğini, yıllarca müfettişler tarafından denetim yapıldığını son 5-6 yıldır okul müdürleri tarafından sınıf içi denetim yapıldığını belirtmiştir. Resmi ortaokuldaki öğretmenler; özel ortaokuldaki öğretmenler gibi denetimin rahatsız edici hoş olmadığını ifade etmişlerdir. Yine benzer olarak resmi ortaokulda çalışan öğretmenler denetimlerin artık müfettişler tarafından değil okul müdürü tarafından gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlere yönelik sınıf içi denetimlerin özel ortaokulda nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde; özel ortaokulda çalışan öğretmenler; denetimlerin dikkatli şekilde yapılması gerektiğini, daha samimi şekilde yapılmasını ve bireysel değerlendirmelere yer verilmesini tavsiye etmekte olup sınıf içi denetimlerde kendi branşından anlayabilen veya denetimde tecrübeli empati yapabilen bir denetmenin olması gerektiğini belirtmişlerdir. Bir diğer öneri ise rehber öğretmenin de okul müdürü ile denetime katılması gerektiğidir.

Resmi ortaokulda çalışan öğretmenler bir denetimin planlanıp belirtilmesi gerektiğini belirtmektedir. Özel ortaokul öğretmenleri ile benzer olarak denetim yapan kişilerin yeterlilik sahibi olmaları gerektiğini, empati yapabilen ve aynı alan uzmanı olmaları gerektiğinin önemine değinilmiş olup, denetim yapacak kişinin denetime gelmeden önce öğretmene bilgi vermesi gerektiği benzer sonuçlardandır. Özel ortaokulda çalışan öğretmenler sınıflarda denetimin yapılmasını doğru bulmamaktadır. Yine benzer olarak resmi ortaokulda çalışan öğretmenler, öğretmenlere yönelik sınıf içi denetimlerin yapılmaması gerektiğini belirtmektedirler. Özel ortaokuldan farklı olarak resmi ortaokulda çalışan öğretmenler,

öğretmenlere yönelik sınıf içi denetimlerde öğrenciler ile iletişim kurmanın faydalı olacağına değinmiştir.

Etkili denetim uygulamaları için özel ortaokulda çalışan öğretmenler devletin sürece hakem olmasını belirtirken; resmi ortaokuldaki öğretmenler siyasetin sürece dâhil edilmemesini önermektedir.

Yine özel ortaokulda çalışan öğretmenler denetimlerin ansızın yapılmamasını, önceden belirtilmesini belirtirken yine benzer olarak resmi ortaokulda çalışan öğretmenler, belli sürelerle sınavların yapılmasını, planlı olarak sürecin hazırlanmasını, öğretmenlere eğitimlerin sunulmasını önermektedir.

Özel ortaokulda çalışan öğretmenler denetimlerde okul kurucusunun işleyişe müdahil olmaması gerektiğini, ortak kararlar alınarak ilerleyen bir sürecin daha etkili olacağını ve MEB'in denetimlerinin yetersiz olduğunu ve çalışmaların yapılmasını önermektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu aşamada araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir. Aynı zamanda bu araştırmayı destekleyen veya farklı sonuçlara ulaşan araştırmalarla karşılaştırma yapılarak tartışma yapılmıştır.

Araştırmada öğretmen denetimine ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında; öğretmen denetiminin müfettiş, okul yönetimi, İl-İlçe milli eğitim tarafından gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen denetiminin ders sürecinde yapıldığı ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bununla ilgili olarak gözlemcinin katılımından öğretmenin rahatsızlık duyması durumunda, öğretmen bu rahatsızlığını açıkça belirtebilmelidir (Sullivan ve Glanz, 2005). Ayrıca sınıf içi denetimleri yapan kişiler denetimler sonucunda yol gösterme, geliştirme çalışmaları yapmalıdır. Amaç sadece kontrol etme olmamalıdır. Denetimlerin süreklilik göstermesi gerektiğine ilişkin katılımcı görüşleri yer almaktadır. Okul müdürlerinin öğretmen denetimlerinde zaman sorunu yaşamalarının idari yoğunluğundan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Dilbia (2013) çalışmasında okul müdürlerinin denetim yapması yönetmeliklere göre mecburi hale getirilmesi ile denetimde bazı zorluklar ortaya çıktığını ifade etmektedir. Bu zorluklara örnek olarak ise okul müdürlerinin zaman problemleri yaşadıklarından etkili denetimde bulunamadıkları, denetim konusunda yetersiz olduğu, işbirliği yapamadığı ve branş farklılıklarının denetimi etkilediği sıralanabilir. Kayıkçı, Şahin ve Cantürk (2016) tarafından yapılan bir araştırmada benzer şekilde okul müdürleri, maarif müfettişleri tarafından yapılan sınıf içi denetimlerin yetersiz kaldığı ve sürekliliğinin sağlanamadığı belirtilmektedir. Yine öğretmen denetimlerinin çeşitli şekillerde yapıldığı ulaşılan araştırma sonuçları arasındadır. Denetimlerin, gözlem, soru-cevap, dinleme, belge inceleme şeklinde yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Şahin, Bilecik ve Saçlı (2020) çalışmasında evrak denetimlerinin yapıldığına ilişkin ulaştığı sonuç benzerlik göstermektedir.

Öğretmen denetiminin okul veya dershanede, okul bahçesinde okul yönetimi tarafından yapıldığı, araştırmada sınıf içi denetime ilişkin olumlu ve olumsuz duygular yer almaktadır. Dershaneler de denetim geçirme ile ilgili olarak öğretmenlerin geçmiş yıllarda dershanelerde çalıştıkları için denetim geçirdikleri yerler arasında yer verilmiştir. Olumlu duygulara yönelik olarak katılımcılar, sınıf içi disiplin dendiğinde kendilerinde disiplin sorumluluk, akademik başarı, iletişim kurma, sevgi, gibi duyguların ön plana çıktığı

sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak Şahin, Bilecik ve Saçlı (2020) yapmış olduğu araştırmada denetmenlerin yapıcı, geliştirici, güler yüzlü, moral verici ve işbirlikçi demokratik özelliklere sahip olması ile iyi birer rehber, iletişim uzmanı ve gözlemci konumunda olmaları gerektiğine işaret etmektedir.

Denetime ilişkin olumsuz duygular kategorisinde öğretmenlerin hissettiği gerilim, korku, öğretmen sorumlulukları, kontrol edilme ve buna bağlı olarak öğretmenlerin baskı altında buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Şahin, Bilecik ve Saçlı (2020)'nın yapmış olduğu araştırmada sınıf içi denetimlerin öğretmenler üzerindeki etkilerine ilişkin kaygı oluşturduğu sonucu ile benzer olduğu söylenebilir. Altun ve Sarpkaya (2021) Öğretmenlerin deneyimlediği denetmen yetersizliği ve rol model eksikliğine ilişkin algı ve deneyimler, öğretmenin mesleki gelişiminde önemli rol oynar; çünkü denetmen öğretmen gelişiminden sorumlu profesyonel aktörlerden biridir ifadesini kullanmıştır. Koçak ve Memişoğlu (2020)'nin çalışmasında ise öğretmenlerin denetimini öğretmenlerin, genellikle bir kontrol aracı olarak gördükleri sonucu bu çalışmadan elde edilen olumsuz duygular kategorisini desteklemektedir. Öğretmenlerin denetim esnasında kontrol edilme baskısı öğretmen için olumsuz çağrışımlar uyandıracaktır. Denetime karşı ön yargılı yaklaşacaktır (Aydın, 2020). Tümkaya (2005) ve Karaboğa (2014) öğretmenlerin davranışlarında değişikliğe yol açtığı sonucuna ulaşmış olması bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Benzer şekilde Esen (2006) çalışması ve Gündoğdu (2007) öğretmenin tavır ve davranışlarını sınıfın ortamını etkilediğini belirtmektedir. Yine farklı çalışmalarda müfettişler denetim sırasında yol gösterici ve rehberlik rolünü ön planda tutmaları gerektiği bu şekilde öğretmenlerin algılarında olumlu değişiklikler olabileceği görülmüştür (Yavuz ve Yıldırım, 2010). Şahin, Bilecik, ve Saçlı'nın (2020) çalışmasında öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf içi denetim uygulamalarını kaygı verici-amaçtan uzaklaştırıcı ve bürokratik yönü ağır basan bir süreç olarak gördükleri sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bazı öğretmenler sınıf içi denetimleri faydalı bulurken bazıları da faydasız veya kontrolden ibaret süreç olarak görmektedirler. Sınıf için denetim sürecinin öğrenciler üzerinde herhangi bir olumlu etkisinin olmadığı; hatta sınıfın doğal ortamının bozulması, öğrencilerin kaygılanması gibi bir takım olumsuz etkileri olduğu sonucu elde edilen bulgular ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada *sınıf içi denetimin etkisine ilişkin ulaşılan sonuçlara* bakıldığında; olumlu ve olumsuz kategorisinde farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Olumlu denetim etkisi ile ilgili olarak denetimlerin katılımcılarda fayda sağlama, tecrübe kazanmaları, sorumluluk

alma ve bilinçli hareket ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Zepeda (2007) öğretmenlere uygulanan klinik denetimin, biçimlendirici olarak öğretim yöntemlerini geliştirdiğini ve bu şekilde öğretim performanslarını arttırdığını savunmaktadır. Sünbül ve İnandı (2014) öğretmenlerin denetmenlere ilişkin tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalarında öğretmenlerin, denetimin kendilerine bir fayda sağlamadığı sonucu bu sonucu desteklememektedir. Benzer olarak Uçar'ın (2012) araştırmasında; öğretmenler, denetim yapılırken denetmenlerin okulun içinde bulunduğu şartları dikkate aldıklarını, denetmenlerin genellikle denetimin amacını kendileriyle önceden paylaşmadıklarını, demokratik liderlik davranışı göstermediklerini, denetimlerin işlerine olan motivasyonlarına ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığını, denetim sonunda yapılan değerlendirmelerde objektif kriterlerin dikkate alınmadığını, rehberlik ve denetim için ayrılan sürenin yetersiz olduğunu, denetim uygulamalarında; zaman yetersizliği, programın yetiştirilememesi, denetmenlerin tutumu, sınıfların kalabalık olması, denetmenlerin rehberliğe gitmeden denetime gitmeleri ve denetim sürecinin yapısı gibi sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Tonbul ve Baysüren'in (2017) çalışmasında okul müdürlerinin bir eğitime sahip olmadan denetimleri yaptıkları ve bu nedenle de denetimcilere hizmet içi eğitim verilmesi gerekliliği sonucunu desteklemektedir.

Yine katılımcıların *sınıf içi denetimde olumsuz duygular ile karşılaştıkları* ulaşılan bir diğer sonuçtur. Bununla ilgili olarak disiplin, korku, güvensizlik ve baskı hissetme duygularının oluştuğu sonuçları dikkat çeken diğer sonuçlardır. Bu duygu durumları öğretmenlerde gerek motivasyon, gerek ilgisizlik, isteksizlik ve buna benzer sonuçları da beraberinde getirdiği söylenebilir. Bu tür durumlarda öğretmenler verimsiz ve olumsuz eğitim süreçlerini beraberinde getirir. Bu nedenle de niteliksiz eğitim sonuçları ortaya çıkabilir.

Araştırmada *güncel denetim uygulamalarının etkisine* ilişkin ulaşılan sonuçlara bakıldığında; sınıf içi denetim kategorisinde şu sonuçlara ulaşılmıştır. Katılımcıların bazılarının denetim geçirdikleri, bazılarının ise denetim geçirmediği şeklindedir. Denetim geçiren kişilerin; müfettiş denetimine, yönetim denetimine veya öğretmenin sınıf içinde öğrenci tarafından denetlenmesi şeklinde sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ağırlıklı olarak güncel denetimlerde müfettişlerin, okul yönetiminin yer aldığını belirtmektedirler. Müfettişlerin denetimlerine yönelik olarak Kayıkçı, Yılmaz ve Şahin (2017)'in klinik denetime ilişkin maarif müfettişlerinin algılarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında

denetimleri alanında uzman kişilerin yapmalarının önemine değinmişlerdir. Holland ve Adam (2002), klinik denetimin okullarda öğretimin gelişim düzeyinin artabileceğini vurgulamışlardır. Klinik denetimin bu etkisi öğretmenlerin daha iyi ve etkili bir hale gelmek için öğretim uygulamalarında değişiklik ve iyileştirmeler yapmalarını sağlamıştır. Kayıkcı, Şahin ve Cantürk (2016) tarafından yapılan araştırmada müfettişlerin alan uzmanı olmamaları hususuna dikkat çekilmektedir. Koçak ve Memişoğlu (2020)'nin çalışmasında denetim esnasında dersin akışı, öğrenciler, öğretmenler açısından, öğrencilerin ve öğretmenlerin kaygılanmalarını arttırıcıdır. Bu nedenle sınıf içi denetimler olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu yönüyle araştırmamızda elde edilen bulguları desteklemekte olduğu söylenebilir. Erdem (2006)'nin çalışmasında yeterli olan her kimse eğitimi o vermelidir (bu kişi o alanda yeterli olan denetmen, mesai arkadaşı öğretmen, diğer okuldaki öğretmen, yüksek lisans veya doktoralı öğretmen, üniversite öğretim elemanı olabilir). Aksi takdirde eğitimden beklenen yarar elde edilemez düşüncesine yer verilmiştir.

Araştırmada güncel denetimlerin yapılışına ilişkin uygulamalar gözlemlene, evrak denetimi sınav sonuçları ve nöbet esnasında öğretmenlerin gözetlenmesi şeklindedir. Denetimlerin gözlem yapılıyor olması ile ilgili olarak, bir gözlem formunun kullanılıp kullanılmadığına değinilmemiştir. Ayrıca evrak denetimlerinde nelere bakıldığına ilişkin bir bilgilendirenin yapılmaması bu noktada soru işareti oluşturmaktadır. Can (2004) çalışmasında İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve yaşadıkları sorunlara yönelik yaptığı çalışmada; öğretmenlerin “Okullarımızda denetim doğal olarak işlemiyor (davranışlar yapmacık, göstermelik ve yapay) şeklinde yer vermiştir. Yılmaz, Altun, Uygun ve Hoşgörü (2016) çalışmasında denetim alanında yapılan çalışmalardan ziyade var olan durumu betimleyen çalışmalar şeklinde organize edildiği belirtilmiştir. Bu eğilimin nedeni olarak da henüz yapıya ve işleyişe ilişkin temel sorunların çözülememiş olmasına yer verilmiştir.

Yine güncel denetimlerde yer alması istenen paydaşların öğrenci, öğretmen, veli, okul yönetimi, rehber öğretmen ve uzman kişiler şeklindedir. Buradan anlaşıldığı üzere güncel denetimlerde yer alması istenen paydaşların alanında yeterli bilgiye sahip kişiler üzerinden olması istendiği şeklindedir. Bu sonuç ile benzer olarak Altun (2014) ve Yeşil ve Kış (2015) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmenler ders denetimlerinin okul müdürü tarafından yapılmasını ve denetimlerde müdürlerin yer almalarını istediklerine ulaşılmıştır. Bu nedenle çalışmadan elde edilen sonuçları destekler niteliktedir. Rehber öğretmenlerin

denetimde yer alması istendiği sonucu ile Ağaoğlu ve Selim (2020) de yaptıkları çalışmada rehber öğretmenlerinin denetimlerde olmasının gerekliliği sonucu benzerlik göstermektedir. Güncel denetim uygulamalarında olması istenmeyen kişilerle ilgili olarak; müdür yardımcısı, kurucu, farklı branş hocaları ve milli eğitimden görevlilerin olmaması istendiği yönünde sonuçlara da ulaşılan diğer sonuçlardır.

Öğretmenlerin denetimlemelerine ilişkin olarak farklı yöntem tekniklere başvurulabileceği ise bu çalışmada elde edilen sonuçlardandır. Güncel denetimlerde anket gibi ölçme değerlendirme araçlarına yer verilmesinin etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Yine güncel etkili denetim uygulamalarında bakanlık hizmet içi eğitimlere yönelmesi, seminerlere yer verilmesi önemli sonuçlardandır. Yine bakanlığın denetim noktasında profesyonel olarak hareket etmesi gerektiği, özel ve devlet okullarında ayrımcılığı kaldırmasının faydalı olacağı ulaşılan sonuçlar arasındadır. Yine araştırma sonuçlarına bakıldığında bakanlığın sık sık denetim yapması gerektiği ve yaptırımlara başvurabilmesinin gerekliliği şeklindedir. Bu sonuca benzer olarak Kayıkçı, Şahin ve Cantürk (2016) tarafından yapılan çalışmada okul müdürleri, maarif müfettişleri tarafından yapılan sınıf içi denetim süresinin yetersiz kaldığını, süreklilik arz etmediğine dikkat çekmektedir. Akşit (2006) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada da benzer niteliktedir; ‘öğretmenlerin kırk dakikalık performansla değerlendirilmemesi gerektiği’ konusunda vurgu yapılmıştır. Altunay’ın (2020) çalışmasında ders denetlenmesinde karşılaşılan sorunlara ilişkin olarak okul müdürlerinin görüşlerinde en çok “öğretmenlerin heyecan hissetmesi, süre yetersizliği ve öğretmenlerin özeleştirisi eksikliği”; öğretmenlerin görüşlerinde ise “denetimin düzenli yapılmaması, branş farklılığı ve müdürlerin objektif olmaması” sonuçları benzerlik göstermektedir.

Çalışmada, özel kurumlarda çalışan öğretmenlerin okul müdürleri ve zümre başkanları tarafından denetime tabi tutuldukları sonucuna ulaşılmıştır. Şahin, Bilecik, ve Saçlı’nın (2020) çalışmasında; öğretmenlerin çoğunluğu ders denetimlerinin zümre öğretmenleri tarafından yapılması gerektiğine ilişkin çalışma sonuçları destekler niteliktedir. Buradan hareketle öğretmenler denetim süreçlerinde çağdaş eğitim anlayışı ile hareket etmesi gerektiğine dair öneri getirebiliriz. Ayrıca alanyazında daha önceden yapılmış olan benzer bir çalışmadan elde edilen eksikliğin bu çalışmada farklılık gösterdiği ve bu durumun sürece olumlu bir şekilde yansıdığı söylenebilir. Çakırer’in (2010), çalışmasında Türkiye’de denetmenlerin okullara giderek öğretmen, yönetimci ve diğer personelle birebir

iletişim halinde, kurum denetimleri gerçekleştirdiği, Finlandiya’da ise kurum denetiminin kaldırıldığı ve kurumların kendi denetimlerini kendilerinin yaptığı sonucu yapılan bu araştırmada farklı bir bakış açısı kazandırması noktasında önem arz etmektedir.

Etkili denetim uygulamaları önerilerine yönelik olarak okulların, objektif olması gerektiği, öğretmenler arasında ayrımcılık yapılmaması gerektiği şeklindedir. Bu sonuca benzer olarak (Tonbul ve Baysülen, 2017) çalışmasında objektif bir şekilde öğretmen denetimlerini yapılmasını istedikleri sonucuna ulaşmıştır. Yine etkili denetim yapabilmek için okullarda işbirliği içerisinde hareket etmenin önemli olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu sonuca benzer olarak Ağaoğlu ve Selim (2020) çalışmasında okul müdürünün zamanın yetersiz olduğu, işbirliği yapamadığı sonucu yine elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Veloo, Kamuji ve Khalid (2013) çalışmalarında düzenli kinik denetim yapan okullarda daha etkili sınıf yönetimi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şahin, Bilecik, ve Saçlı’nın (2020) çalışmasına bakıldığında öğretmen ve müdürlerin denetimin her sürecinde aktif olarak yer almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bir başka çalışmada öğretmenler ve müdürler, müfettişlerin öğretmenlere mesleki rehberlik yapmaya devam etmelerini ancak, okul müdürlerinin de ders denetimi konusunda hizmet içi eğitimler olarak birlikte süreci gerçekleştirmelerinin gerektiği sonucu da yine ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Sarpkaya, (2004), bir ülkeyi aydınlatacak meşalelerin okullarda yakıldığını ancak okumayan denetmenlerin olduğu bir eğitim sisteminde, bu okulların etrafını kuşku duyduğunu dile getirmiş yapmış olduğu araştırma sonucunda denetmenlerin aydınlatabileceklerinden kendilerini yetiştirme konusunda çok istekli olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Tonbul ve Baysülen,(2017). diğer çalışmalarda ise okul yönetimlerinin paydaşlar ile birlikte iş birliği içinde hareket ederlerse denetimlerden daha fazla verim alınacağı ve bununla ilgili olarak yönetimcilerin de yüklerinin hafifleyeceğine ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır (Dibia, 2013; Ergen ve Eşiyok, 2017; Ikechi, 2010; Kaya ve Ülker, 2011; Onuma, 2015; Özbaş, 2002; Ünal ve Şentürk, 2011). Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile daha önce yapılan, benzerlik gösteren araştırma sonuçları alan yazındaki çalışmaları destekler niteliktedir. Bu çalışma daha sonrasında yapılacak olan araştırmalarda gereksinimlerin belirlenmesi noktasında literatüre katkı sağlayacaktır.

Uygulamalarda gözlemlerin yapılmasının önemli olduğu ve öğretmenlere denetim sonrası okul yönetiminin bireysel olarak uyarılarının yapılmasının daha yerinde olacağı ulaşılan bir diğer sonuçtur. Buna benzer olarak sınıf denetimi sırasında müfettişler

öğretmenlerin eksiklerine, hatalarına odaklanmak yerine öğretmenlerin başarılarını da takdir edici tavırlar sergilemelidirler (İmren, 2017).

Sonuç olarak elde edilen bu çalışmanın yukardaki yorum ve tartışmalar ışığında alan yazına katkılarına bakacak olursak; daha önce böyle bir çalışma yapılmamış olması alanyazında yer alacak olması önemlidir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle ülkemizde yapılan eğitim denetimleri ile ilgili bir değerlendirmeye, bir ihtiyaç analizi ortaya koymuş olması da önemlidir. Yine ülkemizde gerçekleştirilen süreçlerin yeniden düzenlenmesine de katkı sağlayabilir.

Bu araştırma ile birlikte denetim süreçlerinde yapılan yanlışlıklar ve eksikler belirlenmektedir. Yapılan denetimlerdeki eksiklikler giderilmesi için çözüm yolları üretilebilir, farklı denetim süreçleri planlanabilir. Yine denetimlerde yer alacak olan kişiler ile ilgili olarak dikkatli edilmesi gerektiği de söylenebilir.

Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak, resmi ve özel eğitim kurumlarında mevcut denetim uygulamalarına yönelik olarak uygulamacılara ve araştırmacılara dönük olarak şu öneriler getirilmiştir.

Uygulamacılara dönük olarak;

Araştırmada bakanlığın sık sık denetim yapması gerektiği, denetimlerin bir kere yapıldığı ve bu durumun yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda; denetimlerin daha sık yapılması gerektiği ve bu denetimlerin sürece yayılarak gerçekleştirilmesi ve denetimlerin sürekli olması sağlanabilir

Araştırmada öğretmen denetiminin müfettiş, okul yönetimi, İl-İlçe milli eğitim tarafından gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle denetim sürecinde öğrencilerin görüşleri alınarak denetim sürecindeki gözlemler ile farklılık olup olmadığı karşılaştırılabilir.

Öğretmen denetiminin ders sürecinde habersiz yapılması ve öğretmenlerde korkuya, gergin tavırlar sergilemesine sebep olduğu ve olumsuz duyguları beraberinde getirdiği ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu sonuçtan hareketle denetimler, öğretmenler haber verilerek yapılabilir.

Ulaşılan sonuçlardan bir diğeri; okullarda denetimlerin objektif olması gerektiği, öğretmenler arasında ayrımcılık yapılmaması gerektiği şeklindedir. Bu nedenle resmi ve özel okullarda aynı şekilde denetimlerin yapılması, ayrımcılık yapılmaması konusunda uyarılar verilebilir. Denetim süreçlerinde aksaklık olduğu zaman belli yaptırımlar uygulanabilmeli, yapılan denetimlerin özenle ve titizlikle yapılması için tutulan raporlar detaylı incelemelere tabi tutulabilir.

Yine güncel etkili denetim uygulamalarında; MEB in hizmet içi eğitimlere yönelmesi, seminerlere yer verilmesinin gerekli olduğu bir diğer önemli sonuçtur. Bu sonuçtan hareketle okullarda paydaşlara hizmet içi eğitim verilerek (öğretmen, veliler, hizmetliler, müdür, müdür yardımcıları) bilgilendirme yapılabilir.

Etkili denetim yapabilmek için okullarda işbirliği içerisinde hareket etmenin önemli olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır. Bu sonuca yönelik olarak her okul bir kurul oluşturabilir, kurul kararları bilime ve milli eğitime amaç ve ilkelerine uygun olmalıdır. Bu bağlamda denetim sorunlarına dönük çözüm yolları üretilebilir.

İşbirliği temelli denetim yaklaşımları kullanılabilir. Bunlar içerisinde gelişimsel denetim, klinik denetim ve farklılaştırılmış denetim öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre seçilip uygulanabilir.

Araştırmacılara dönük olarak;

Araştırmada etkili denetim uygulamalarında bakanlık hizmet içi eğitimlere yönelmesi, seminerlere yer verilmesi sonucundan hareketle; denetimlerin sistemli bir şekilde yapılması ve eksik yönlerinin geliştirilmesi için farklı ölçme değerlendirme yöntemlerinin işe koşulması gerçekleştirilebilir.

Yaptığımız bu araştırma nitel bir araştırmadır. Bu araştırma nicel bir araştırma ile desteklenerek daha genel sonuçlara ulaşılması sağlanabilir.

Okullarda yapılan denetimlere ilişkin bir eylem araştırması planlanarak ve ardından uygulanarak sürece anında dönüt verilip süreçte düzeltmelere gidilerek iyileştirme yapılabilir.

Bu araştırma ortaokul öğretmenleri ile yapılmıştır. İlkokul, lise, özel ve resmi okullarında farklı süreçlerde araştırmalar yapılabilir.

5. KAYNAKLAR

- “87 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Değişiklik Yapılmasına Daire Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi”, (2021, 03 Aralık) Resmi Gazete 31678.
- Acheson, Keith, A., Meredith Damien Gall. (1987). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers*. New York: Longman.
- Ağaoğlu, E., Aksu, M. B. (Ed.) (2014). *Denetim ve Öğretimsel Liderlik: Gelişimsel Bir Yaklaşım*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ağaoğlu, S. & Selim, Y. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları . *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15 (1), 219-226 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/55182/670818>
- Aksu, M. B., ve Ağaoğlu, E. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik gelişimsel bir yaklaşım*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- Akşit, F., (2006). “Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri” (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Derneği), *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2): 76-101.
- Altıntaş, R.(1992).İlköğretimin teftişi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:8 ss.403-422.
- Altun, B. (2014). Denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmen denetimi nasıl olmalı.(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2021). 4 Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Bir Durum Çalışması. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106. DOI: 10.26466/opus.932403.
- Altunay, E. (2020). Okul Yöneticilerinin Ders Denetimlerine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (55), 95-127.
- Archibong, F. I. (2012). Instructional supervision in the administration of secondary education: a panacea for quality assurance. *European scientific journal*, 8(13)ss.ss.
- Arslantaş, H. İ., & Özkan, M. (2013). Eğitim Müfettişlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlar. *Education Sciences*, 8(2), 179-192.

- Ateş, F. (2007). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Denetim Sürecinden Beklentileri ve Bunların Gerçekleşme Düzeyleri*. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilim Uzmanlığı Tezi, Malatya.
- Aydın, İ. (2020). *Öğretimde Denetim* (sekizinci baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2020). *Öğretimde Denetim Durum Saptama Değerlendirme ve Geliştirme* (8.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. (2. Baskı) Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş eğitim denetimi* (5. Baskı). Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Bakanlığı, M. E. (2014). Çocuk gelişimi ve eğitimi: Bilişsel gelişim. *Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Ankara*.
- Balcı, A., & Apaydın, Ç. (2016). Öğretim denetimi: uygulama araçları ve kavramlar. *Pegem Atf İndeksi*, 001-392.
- Baltacı, A. (2018, 06). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 231-274.
- Baş, T., ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Başar, H.. (2000). *Eğitim Denetçisi* (beşinci baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başar, H. (1995). Eğitim denetçisi: Roller, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi. Ankara: Pegem
- Başar, H. (1996). Eğitim denetiminde eylem-zaman planlaması ve uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, (8), 493-498
- Bilgen, N. (2004). *Teftişin işlevi. Millî Eğitim Bakanlığı Yeni Bir Teftiş Anlayışı Yapı ve İşleyişi Paneli* (ss.41-48). Ankara: TemSen Yayınları
- Bilgin, N. (2000). *İçerik Analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Blase, J. ve Blase, J. (2002). The micropolitics of instructional supervision: a call for research.

- Bogotch, I. E. (2002). Educational leadership and social justice: Practice into theory. *Journal of school leadership*, 12(2), 138-156.
- Borders, L. D. (1989). A pragmatic agenda for developmental supervision research, counselor. *Education and Supervision*, 29(1), 16-24.
- Bozkurt, E. (1995). Eğitimde değerlendirmenin gerekliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1, (4), 531-534.
- Bozkurt, E. ve Karabıyık, İ.(2003).*Türk milli eğitiminde denetim sistemi sorunları ve çözüm önerileri. Türk millî eğitim sisteminde yapılanma sorunu.(Geçmişten Günümüze)*.Ankara:Tem-Sen Yayınları, 119-129.
- Branch, J., Rocchi, F. (2015). Concept Development: A Review. *Philosophy of management*, 14(2): 111-133.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri. *Milli Eğitim*, 2014, 114-134.
- Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranışlar*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Burton, W. H. (1930). Probable next steps in the progress of supervision. *Educational Method*, 9(401-405).
- Can, E. & Gündüz, Y. (2019). EĞİTİMİN DENETİMİ UZMANLIĞI GEREKTİRİR Mİ? . *Milli Eğitim Dergisi* , 48 (221) , 187-205 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/43527/533165>
- Cemaloğlu, N., ve Özdemir, Ç., (2020). Eğitim Yönetimi (üçüncü baskı). Ankara:Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceylan, M., & Can, S. (2019). Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*, 10(4), 490-510.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Sage Publications, Inc.
- Cummings, AL ve Murray, HG (1989). Ego gelişimi ve öğretmen eğitimi ile ilişkisi. *Öğretim ve Öğretmen Eğitimi*, 5 (1), 21–32.

- Çakırer, İ. (2010). Türkiye eğitim denetimi sistemi ile Finlandiya eğitim denetimi sisteminin karşılaştırılması. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas. *Education Administration Quarterly*, 38 (1) ss. 6–44.
- Çam, Z., Seydoğulları, S., Çavdar, D., Çok, F. (2012). Ahlak Gelişimine Klasik ve Yeni Kuramsal Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2): 1211-1225.
- Daresh, John C. (2001). *Supervision as Proactive Leadership*. USA: Waveland Press. Inc.
- Darling-Hammond, L., & McLaughlin, M. W. (1995). Policies that support professional development in an era of reform. *Phi delta kappan*, 76(8), 597-604.
- Daud, Y., Dali, P. D., Khalid, R., & Fauzee, M. S. O. (2018). Teaching and Learning Supervision, Teachers' Attitude towards Classroom Supervision and Students' Participation. *International Journal of Instruction*, 11(4), 513-526.
- Dibia, N.G. (2013). Extrinsic motivation and its effect on teachers' job performance. *Journal of Nigerian Academy of Education*, 8(1), 25-41.
- Egwu, S. O. (2015). Principals' Performance in Supervision of Classroom Instruction in Ebonyi State Secondary Schools. *Journal of Education and practice*, 6(15), 99-105.
- Eisner, Elliot W. (1998). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and- the Enhancement of Educational Practice*. Prentice Hall, Inc.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: "Sürekli Geliştirme" Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16), 275-294.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-19.
- Esen, H. (2006). İlk ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kullandıkları disiplin türleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Frase, L. E. (2005). Refocusing the purposes of teacher supervision. In F. W. English (Ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. ss.430-462. London, New Delhi: Sage Publications.

- Fullan, M., & Hargreaves, A. (1997). 'Tis the Season. *Learning*, 26(1), 27-29
- Furman, G. C. (2004). The ethic of community. *Journal of Educational Administration*.
- Gazete, R. (2014). 6528 sayılı Milli Eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. *Yayım Tarihi*, 14(2014), 28941.
- Gazete, R. (2014). Milli Eğitim temel kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. *Resmi Gazete*, 14.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated Supervision*. Alexandria, VA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Glatthorn, A. A. (1990). *Supervisory Leadership: Introduction To Instructional Supervision*. New York: HarperCollins.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated Supervision (2nd ed.)*. Alexandria, VA: Association For Supervision And Curriculum Development.
- Glickman, C. D. (2002). Leadership for learning: how to help teachers succeed, Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1993). Clinical Supervision: Special methods for the supervision for the Supervision of teachers.
- Gordon, S. P. (2005). *Standards for instructional supervision: Enhancing teaching and learning*. Eye on Education Publication.
- Gömleksiz, M. (1997). Kubaşık öğrenme: Temel eğitim dördüncü sınıf öğrencilerinin matematik başarısı ve arkadaşlık ilişkileri üzerine deneysel bir çalışma (1. Basım). Adana: Baki Kitabevi.
- Guskey, T. R. (1997). Research needs to link professional development and student learning. *Journal of staff development*, 18, 36-41.
- Gündoğdu, H. (2007). *İlköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin sınıf disiplinini sağlamada kullandıkları yöntemlerin öğrenciler üzerindeki etkisi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Gürkan, N. (2014). *Eğitim denetmenlerinin ders denetimlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Diyarbakır ili örneği), Zirve Üniversitesi.

- Ham, M. C. (1987). Enhancing supervisory effectiveness through collaborative action research. *Peabody Journal of Education*, 64, (3), 44-56.
- Hirsh, S. (2009). A new definition. *Journal of Staff Development*, 30(4), 10–16.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence*. (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. Random House.
- Ikechi, M. (2010). Supervision in Nigeria: problem and prospects. *Journal of Educational Studies and Research*, 3(1), 30-38.
- İlğan, A. (2008 b). Klinik Denetimden Gelişimsel ve Yansıtıcı Denetime Geçiş. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 263-282.
- İlğan, A. (2008). İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55: 389-422.
- İlğan, A. (2017). *Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi ve Denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İlğan, A., ve Adana, K. M. (2006). Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri. *Unpublished doctoral dissertation, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.
- İmren, S. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişiminde maarif müfettişlerinin eğitim-öğretim ile ilgili rehberlik rolleri (Van ili Çaldıran ilçesi örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu*.
- Karaboğa, Y. (2014). *Yönetici ve öğretmenlerin ortaöğretim okullarındaki disiplin sorunlarına ilişkin görüşleri* (Master's thesis, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı).
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş Denetim Yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 20(2): 181-200.
- Kaya, S., & Ülker, Y. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmakta olduğu işler konusunda öğretmen görüşleri. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, 22-24.

- Kayıkçı, K., & Müfettişi, H. M. E. M. İ. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 507-527.
- Kayıkçı, K., & Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik (Bir durum çalışması). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 65-94.
- Kayıkçı, K., Sahin, A., & Canturk, G. (2016). School Principals' Opinions on In-Class Inspections. *Universal Journal of Educational Research*, 4(5), 1196-1204.
- Kayıkçı, K., Yılmaz, O., & Sahin, A. (2017). The Views of Educational Supervisors on Clinical Supervision. *Online Submission*, 8(21), 159-168.
- Kimbrough, R. B., & Burkett, C. W. (1990). *The principalship: Concepts and practices*. Prentice Hall.
- Kimpston, R. D. (1987). Teacher and principal stage of concern regarding implementation of benchmark testing: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 205-217.
- Kindred, L. W. (1952). How Can the Principal Promote Professional Growth in the Staff?. *The bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 36(185), 157-161.
- Koçak, S. & Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 806-819.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, (6), 259.
- Kumandaş Öztürk, H. (2019). Araştırma Modelleri ve Türleri. Kürşad Yılmaz ve Recep Serkan Arık (Ed.), *Eğitimde Araştırma Yöntemleri içinde* (s.76-98). Ankara: Pegem Akademi.
- Lucio, W. H., & McNeil, J. D. (1969). Selection and Preparation of Supervisors.
- Marczyk, G., DeMatteo, D., & Festinger, D. (2005). *Essentials Of Research Design And Methodology*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Marsh, C., Day, C., Hannay, L., ve McCutcheon, G. (1990). Reconceptualising School-Based Curriculum Development. London: The Falmer Press.

- MEB (2021), Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği, Azınlık Okulları (Ortaokullar) Rehberlik ve Denetim Rehberi
- Memduhoğlu, H. B., (2012), Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B., Zengin, M., (2010), Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sistemine uygulanabilirliği. Kurumsal Eğitimbilim Dergisi, 5(1), 131-142.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4), 68-82.
- Okendu, J. N. (2012). The influence of instructional process and supervision on academic performance of secondary school students of Rivers State, Nigeria. *Academic Research International*, 3(1), 332.
- Oliva, P. F ve Pawlas G. E. (2004). *Supervision for Today’s Schools*. New York: Longman.
- Onuma, N. (2015). Principals' management support practices for enhancing teachers' performance in secondary schools in Nigeria. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6(1), 11-17.
- Öksüz, Y., Yiğit, Ş. (2020). Öğretmenlerin Öğretimde Bilinçli Farkındalık ile Mesleki Doyum Düzeyleri İlişkisi. *TÜBAD*, 5(1): 38-49.
- Özbaş, M. (2002). İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara*.
- Özdemir, M. (2010). Nitel Veri Analizi: Sosyal Bilimlerde Yöntembilim Sorunsalı Üzerine Bir Çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343
- Özen, F., & Hendekçi, E. A. (2016). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Be-imsel Analizi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), 619-650.

- Özgenel, M., Yılmaz, A. (2019). Denetim Modelleri: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(29): 228-251.
- Özmenli, F. (2000). Klinik denetim öngörülleri çerçevesinde denetçi görüşleri, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Cilt: 10 Sayı: 1, Sayfa:119-157.
- Özyıldırım, G. (2014). *Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeline Göre Eğitim Denetmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışları ile Öğretmenlerin Denetim Beklentilerinin Belirlenmesi*. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- Pajak, E. (2003). Honoring diverse teaching styles : a guide for supervisors , Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA
- Pajak. E. (1993). Approaches To Clinical Supervision.Alternatives for Improving Instruction.Christopher- Gordon Publisher Ins. Nowood,Ma.
- Pehlivan, İ. (1998). *Denetimde stres ve başa çıkma yolları. İlköğretim Müfettişleri Semineri 27 Temmuz–21 Ağustos 1998*. (ss.262-282).Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi.
- Polatcan, M., & Kılınç, A. Ç. (2018). Fenomenoloji ve araştırmalarda fenomenolojik yöntem. *Eğitim yönetiminde araştırma*.(ss. 88-109). Ankara: Pegem Akademi.
- Prieto, L. R. (1998). Practicum class supervision in CACREP--accredited counselor training programs: A national survey. *Counselor Education and Supervision*, 38(2), 113.
- Ravenna Helson and Brent W. Roberts, Ego Development and Personality Change in Adulthood .Journal of Personality and Social Psychology 1994, Vol.66, No. 5, 911-920
- Rezzan, U. Ç. A. R. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıflarındaki denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 82-96.
- Rue, L. W. ve Byars, L. L. (1990). *Supervision, key link to productivity*. The United States, Irwin Publishers.
- Sağır, M., ve Göksoy, S., (2020) Eğitimde Denetim ve Değerlendirme (beşinci baskı). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık. 18
- Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde teftiş ve teknikler*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

- Sağlamer, E. (1985). Eğitimde teftiş ve teknikleri. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Sanal, R. (2002). *Türkiye'de yönetsel denetim ve devlet denetleme kurulu*. TODAİE, Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim süresince karşılaştıkları sorunlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 114-129.
- Seçkin, N. (1988). Sınıf Gözlemleri Yoluyla Öğretmeni Değerlendirmede Sınırlılıklar.
- Seçkin, N. (1998). Teftişte yeni bir yaklaşım: sanatsal teftiş. (Ed. M. Hesapçioğlu ve H.Taymaz). *Türkiye'de eğitim yönetimi*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları, ss. 209-217.
- Sparks, D., & Loucks-Horsley, S. (1989). Five Models Of Staff Development. *Journal Of Staff Development*, 10(4), 40-57.
- Speace, C. C. (2003). *The Effect Of Differentiated Supervision On Classroom Practice And Participants*. Unpublished Doctoral Dissertation, Immaculata College.
- Strauss, A. L. and Corbin, J. (1990). Basic of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques, Newbury Park, CA: Sage.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2005), *Supervision That Improves Teaching Strategies And Techniques*, USA: Sage Publication.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press Inc.
- Sünbül, Ö., & İnandı, Y. (2014). İlköğretim ve Lise Öğretmenlerinin, İlköğretim ve Bakanlık Müfettişlerine İlişkin Tutumlarını Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 1 (2) , . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17391/181762>
- Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya eğitim denetimi sistemlerinin yapısı ve işleyisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 167.
- Süren, F. (1995). Yeğenim hoş geldin. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 77-78.
- Şahin, A., Bilecik, T., & Saçlı, B. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin sınıf içi denetime ilişkin görüşleri .. *Asya Studies*, 4(13), 1-15.
- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tanrıöğen, A. (1997). Öğretimin denetimine yönelik bir model: Yönlendirilmiş yoğun denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(9), 111.
- Taylor, F. W. (1911). *The Principles of Scientific. Management*, 2.
- Taymaz, A. H. (2005). *Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar, İlkeler ve Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1995). Teftişte karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 109-112.
- Taymaz, H. (2005). Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler (6. bs). *Ankara: PegemA*.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H., (2002)., Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler. *Tavak Yayınları, Ankara*.
- Tonbul, Y., & Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1).
- Tümkaya, S. (2005). Öğretmenlerin sınıf içi disiplin anlayışları ve tükenmişlikle ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 549-568.
- Türer, C. (1991). Eğitimde İçerik Analizi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 321.
- Türkmen, H. (2010). Informal (Sınıf-Dışı) Fen Bilgisi Eğitimine Tarihsel Bakış ve Eğitimimize Entegrasyonu. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39).
- Ünal, A., & Şentürk, R. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin ders denetimi uygulamaları. 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Burdur.
- Ünal, A., (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, S. (1998). Takım Kurma ve Yönetme Süreci. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 10, 287-297.
- Ünal, S. ve Sığircı, M. (2000). Öğretmenlerin denetmenleri değerlendirmesi ve onlardan beklentileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, s. 12, ss. 281 – 294.

- Veloo, A., Komuji, M. M. A., & Khalid, R. (2013). The effects of clinical supervision on the teaching performance of secondary school teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 93, 35-39.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: Falmer Press.
- Wiles, J. Joseph Bondi. (1996). *Supervision: A Guide to Practice*. Merrill, Prentice Hall Columbus, Ohio.
- Yavuz, M., & Yıldırım, A. (2010). İlköğretim müfettişlerin seçimi ve yerleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri. 1. *Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu*, 194-199.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015), Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, G., ve Ardiç, K. (1999). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (1), 73-82.
- Yılmaz, T., Altun, B., Uygun, H., & Hoşgörür, V. (2016). Eğitim denetimine ilişkin Türkiye’de yayımlanmış makalelerin değerlendirilmesi. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1),ss-ss.
- Yılmaz, K. (2009). Supervision duty of school principals. *Journal of Inonu University Faculty of Education*. 2009; 10 (1) 19, 35.
- Zepeda, S. J. (2006). Cognitive dissonance, supervision, and administrative team conflict. *International Journal of Educational Management*.
- Zepeda, S. J. (2015). *Job embedded professional development: Support, collaboration, and learning in schools*. NY: Routledge, Taylor & Francis Group
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim Denetimi: Uygulama Araçları ve Kavramlar*. (Çev. Ed. Ali Balcı ve Çiğdem Apaydın). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

6. EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onayı

ADÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 06.05.2022-168012



T.C.
AYDIN ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu

Sayı :E-84982664-050.01.04-168012
Konu : 2022/07-III nolu Karar (Meriç AKGÜN)

Sayın Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA
Öğretim Üyesi

Prof.Dr.Ruhi SARP KAYA'nın danışmanlığını yürüttüğü Meriç AKGÜN'e ait "Özel ve Kamu Ortaokullarında Denetim Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri "Bir Olgubilim Çalışması " başlıklı araştırma için 29.04.2022 tarih ve 2022/07 sayılı Eğitim Araştırmaları Etik Kurulu Toplantınızda alınan III nolu karar ekte gönderilmiştir.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Şerife AK
Kurul Başkanı

Ek:Karar Sureti

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSU6LEB6HT

Belge Takip Adresi : <http://turkiye.gov.tr/ebd?eK=5740&eD=BSU6LEB6HT&eS=168012>

Adres:Eğitim Fakültesi Merkez Kampüsü Aynape Mevkii 09010 Efeler/Aydın

Bilgi için: Yeliz BABACAN YAĞCI

Telefon:0256 214 20 23 Faks:0256 214 10 61

Unvanı: Şef

e-Posta:egitimetik@adu.edu.tr Web site:adu.edu.tr/etikkurulu/ceak/

Tel No: 3111

Keş Adresi:adnanmenderesuniversitesi@hs01.kep.tr



Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

T.C.ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM ARAŞTIRMALARI ETİK
KURULU KARARI

OTURUM TARİHİ	OTURUM SAYISI	KARAR NUMARASI
29.04.2022	07	III

KARAR III

Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'nın danışmanlığını yürüttüğü Meriç AKGÜN'e ait "Özel ve Kamu Ortaokullarında Denetim Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri "Bir Olgubilim Çalışması " başlıklı araştırmanın etik açıdan uygunluğu konusu görüşüldü.

Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA'nın danışmanlığını yürüttüğü Meriç AKGÜN'e ait "Özel ve Kamu Ortaokullarında Denetim Uygulamaları Konusunda Öğretmen Görüşleri "Bir Olgubilim Çalışması " başlıklı araştırmanın etik açıdan uygun olduğuna, oy birliği ile karar verildi.

Görüşme Tarihi:

Başlangıç Saati:

Bitiş Saati:

**RESMİ VE ÖZEL ORTAOKULLARDAKİ DENETİM UYGULAMALARI
KONUSUNDA ÖĞRETMENLERİN GÖRÜŞME FORMU**

1. BÖLÜM

Demografik Bilgiler

Görev Yaptığı Okul :

Kıdemi :

Cinsiyeti :

Branşı :

2.BÖLÜM

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. ... yıllık meslek yaşamınız boyunca denetim geçirdiniz mi? ya da bir meslektaşınızın denetim yaşantısına ilişkin duyumunuz oldu mu? Kısaca paylaşabilir misiniz?
3. Sınıf içi denetim deyince aklınıza gelen ilk üç kelimeyi söyler misiniz? Neden?
4. "Peki, hocam sizce sınıf içi denetim nedir? Sınıf içi denetim hakkında neler söyleyebilirsiniz?"
5. Daha önce sınıf içi denetim deneyiminiz oldu mu?
 - a. Evet ise
 - i. Süreci biraz anlatabilir misiniz? Yaşadığınız denetimle ilgi olumlu ya da olumsuz, sizi en çok etkileyen şey ne oldu? Neden? Yaşadığınız denetimin mesleki gelişiminize ne gibi katkılar sağladığını açıklayabilir misiniz?
 - b. Hayır ise

- ii. Peki, bir meslektaşınızın sınıf içi denetim deneyimine ilişkin duyularınız varmı? Varsa paylaşabilir misiniz?
6. Kurumunuzda öğretmen denetimi amacıyla neler yapılıyor?
7. Sizce öğretmenlere yönelik sınıf içi denetimler nasıl olmalı?
- i. Sınıf içi denetimlerin durum tespiti, öğretmeni değerlendirme ve son olarak geliştirme süreçleri nasıl olmalı?
- ii. Sınıf içi denetim uygulamalarında kimler yer almalıdır? Neden?
- a. Sonda:**
- Okul müdürünün öğretmen denetimindeki rolü konusunda neler düşünüyorsunuz?
- Başka bir öğretmenin, meslektaşının denetimindeki rolü konusunda neler düşünüyorsunuz?
8. Şu anda var olan öğretmen denetimi uygulamalarına ilişkin neler söyleyebilirsiniz?
- a. **Sonda:** Öğretmenin gelişim durumunun tespiti nasıl yapılmaktadır?
- b. **Sonda:** Değerlendirme süreci nasıl yapılmaktadır?
- c. **Sonda:** Düzeltme/Geliştirme süreci nasıl yapılmaktadır?
9. Son olarak etkili denetim uygulamaları için önerilerinizi merak ediyorum, neler önerebilirsiniz?
- c. **Sonda:** Bakanlık düzeyinde neler yapılabilir?
- d. **Sonda:** Okul düzeyinde neler yapılabilir?