



**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EYTPE-YL-2014-0006**

DENETİME ELEŞTİREL YAKLAŞIM: ÖĞRETMEN DENETİMİ NASIL OLMALI?

HAZIRLAYAN

Burcu ALTUN

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA

AYDIN - 2014

**T.C.
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EYTPE-YL-2014-0006**

**DENETİME ELEŞTİREL YAKLAŞIM: ÖĞRETMEN
DENETİMİ NASIL OLMALI?**

HAZIRLAYAN

Burcu ALTUN

TEZ DANIŞMANI

Yrd. Doç. Dr. Pınar YENGİN SARPKAYA

AYDIN - 2014

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

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Programı öğrencisi Burcu ALTUN tarafından hazırlanan Denetime Eleştirel Yaklaşım: Öğretmen Denetimi Nasıl Olmalı? başlıklı tez, 03/07/2014 tarihinde yapılan savunma sonucunda aşağıda isimleri bulunan jüri üyelerince kabul edilmiştir.

Unvanı, Adı ve Soyadı :

Yrd. Doç. Dr. Pınar YENGİN SARP KAYA
Prof. Dr. Ruhi SARP KAYA
Doç. Dr. Türkay Nuri TOK

Kurumu :

ADÜ/Eğitim Fakültesi
ADÜ/Eğitim Fakültesi
PAÜ/Eğitim Fakültesi

İmzası:



Jüri üyeleri tarafından kabul edilen bu yüksek lisans tezi, Enstitü Yönetim Kurulununsayılı kararıyla tarihinde onaylanmıştır.

Unvanı, Adı Soyadı

Enstitü Müdürü

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



Burcu ALTUN

BURCU ALTUN

DENETİME ELEŞTİREL YAKLAŞIM: ÖĞRETMEN DENETİMİ NASIL OLMALI?

ÖZET

Denetim günümüz eğitim sisteminin sorunlu alanlarından biridir. Bu araştırmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen denetimi esas ve usullerine (MEB 2011 Öğretmen Denetim Rehberi) ilişkin denetmen, yönetici ve öğretmen görüşlerini belirlemektir ve bu doğrultuda sistemi geliştirecek öneriler sunmaktır. Bu nedenle, katılımcıların Öğretmen Denetim Rehberi'ndeki denetim konularının ne sıklıkla ve kim tarafından denetlenmesini istedikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Aydın ili Efeler ilçesine bağlı genel lise kapsamındaki 9 lisenin öğretmen ve yöneticileri ile Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki 33 il maarif müfettişi araştırmanın çalışma evrenini oluşturmaktadır. Evren ulaşılabilir olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir ve araştırma sürecinde 217 öğretmen, 19 yönetici ve 32 il maarif müfettişinden veri elde edilmiştir. Araştırma sürecinde 52 maddelik anket uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde tek örneklem ki kare testi, iki yönlü ki kare testi kullanılmış, birden çok yanıtın verilebildiği bölüm için ise çoklu cevap analizi için veri seti tanımlanması yoluna gidilmiştir.

Araştırmadan elde edilen önemli sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

1- Katılımcıların denetimin sıklığına ilişkin tüm maddelere verdikleri yanıtlar arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ($p<0,05$). Katılımcıların evrak denetiminin ne sıklıkla yapılması gerektiğine ilişkin görüşleri genel olarak "dönemde 1 kez" ve "yılda 1 kez" seçenekleri etrafında ve "dersi planlama" boyutundaki maddelerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ise "yılda 1 kez" seçeneği etrafında toplanmıştır. Katılımcıların "öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri" ve "bireysel özellikler" boyutlarındaki maddelerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri genel olarak "dönemde 2'den çok" seçeneği etrafında toplanmıştır. Katılımcıların "öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma", "özel alan

program/içerik bilgisi" ve "öğretim durumu" boyutlarındaki maddelerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ise ağırlıklı olarak "denetlenmemeli" seçeneği etrafında toplanmıştır.

2- Katılımcıların öğretmen denetiminde dikkate alınan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ile denetleyen ve denetlenen olarak görev durumları arasında, tüm maddelerde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ($p < 0,05$). Görev durumu denetimin sıklığına bakışı etkilemektedir. Denetleyenler daha sık denetim yapılması görüşünü yansıtırken, denetlenenler genel olarak daha seyrek denetim yapılması ya da denetim yapılmaması görüşünü yansıtmaktadırlar.

3- Katılımcıların, öğretmen denetiminde dikkate alınan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ile cinsiyet arasında genel olarak anlamlı farklılıklar yoktur. Diğer yandan katılımcıların yaşı ve toplam hizmet yılı arttıkça genel olarak denetimin sık yapılması gerektiği yönündeki görüş de artmaktadır.

4- Katılımcıların öğretmen denetimini kimin yapması gerektiğine ilişkin öncelikli tercihlerinin okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı ve MEB il denetmeni (yeni unvanıyla MEB il maarif müfettişi) olduğu görülmektedir. MEB bakanlık denetmeninin (yeni unvanıyla MEB bakanlık maarif müfettişinin) denetlemesinin ise pek fazla tercih edilmediği görülmektedir. "Öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma" boyutundaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak öğrenci seçeneği, "öğretim durumu" boyutundaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak da zümre başkanı seçeneği dikkate değer oranda tercih edilmiştir.

5- Katılımcıların öğretmen denetimini yapacak kişiye ilişkin görüşlerinin görev durumuna göre dağılımı incelendiğinde denetmenlerin mevzuata bağlı kalarak kendilerini ve okul müdürlerini önerdikleri; yöneticilerin ise genellikle okul müdürü, MEB il denetmeni ve okul müdür yardımcısını önerdikleri görülmüştür. Öğretmenler ise yönetici ve denetmenlere kıyasla çok daha çeşitli seçenekleri tercih etmişlerdir. Denetimlerin ağırlıklı olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı tarafından yapılabileceğini düşünen öğretmenler ayrıca öğrenci, meslektaş ve öğretmenin kendisi tarafından da (öz-denetim) yapılabileceğini düşünmektedirler.

Anahtar sözcükler: Öğretmen denetimi, denetmen, denetim sıklığı, maarif müfettişi.

BURCU ALTUN

**CRITICAL APPROACH TO SUPERVISION: HOW SHOULD
TEACHER SUPERVISION BE?**

ABSTRACT

Supervision is one of the problematic fields in education system today. The aim of this research is to determine the views of supervisors, administrators and teachers on the Ministry of National Education's principles and methods for teacher supervision and provide possible solutions for the improvement of the system. Thus, it is tried to determine the participants' opinions on how often the teacher supervision topics in Teacher Supervision Guide should be supervised and who should supervise them.

Aydın Efeler district's high school teachers and administrators in nine public high schools and supervisors under the Directorate of Education constitute the target population of research. Since the population were accessible, sample was not taken. The data were gathered from 217 teachers, 19 administrators and 32 supervisors. 52-item questionnaire was applied and the data were analyzed in SPSS 21.0 program. One sample chi-square test, two-way chi-square test and multiple responses analysis are used for the analysis.

The major findings of the research can be summarized as follows:

1- A significant difference was determined between participants' responses for all items relating to the frequency of supervision ($p < 0,05$). Participants' views on how often "paperwork" should be supervised is generally centered around the options of "once a term" and "once a year". Participants think that "planning the lecture" should be supervised "once a year". On the other hand participants think that the features in "teaching/learning environment materials and technologies" and "individual characteristics" dimensions should be supervised "more than twice a term". When the subjects are "valuing and guiding students", "special field program/content knowledge" and "teaching state", participants opinions generally centered around the option of "should not be supervised".

2- There is a significant difference between the views of participants on the frequency of teacher supervision and their duties as a supervisor and a supervisee in all items ($p < 0,05$). Duty affects the views of participants regarding the frequency of teacher supervision. In general while supervisors prefer more frequent teacher supervision, supervisees prefer less frequent supervision or no supervision.

3- There is no significant difference between the views of participants on the frequency of teacher supervision and their genders. On the other hand, increase in participants' age and total service year cause increase in the views preferring more frequent teacher supervision.

4- It is determined that, participants prefer school principal, school vice principal, head of branch and city supervisors primarily as the one that will supervise teacher. Ministry supervisor is not preferred in general. In "valuing and guiding student" dimension, student is suggested as the one who will supervise the teacher with a remarkable ratio and similarly in "teaching state" dimension, head of branch is suggested with a remarkable ratio by participants.

5- The distribution of participants by their duty as a supervisor, administrator and teacher to the options of the ones who will supervise teacher is examined. It is found that supervisors stick to regulations and suggest themselves and school principals as the ones who will supervise teachers. School administrators generally suggest school principal, school vice principal and city supervisor as the ones who will supervise teachers, however teachers suggest variety of options in comparison with supervisors and administrators. They prefer being supervised by school principal, school vice principal, head of branch in general. Besides they think that teachers may be supervised by students, colleagues and teacher itself (self-supervision).

Key words: Teacher supervision, supervisor, frequency of supervision, education inspector.

ÖNSÖZ

Eğitim sistemi içindeki ufak bir değişikliğin kelebek etkisiyle çok büyük şeyleri değiştirebileceğine olan inancımı hiçbir zaman kaybetmeyeceğim. Öğretmen denetimi de eğitim sisteminin tüm bileşenleri düşünöldüğünde küçük bir dilimi oluşturuyor olabilir ama nitelikli öğretmen denetimi, öğretmeni geliştirme yoluyla, nitelikli öğrenme yaşantılarına dönüştüğünde ve bu yaşantılar da öğrencilerin hayatı tüm gerçekliğiyle ve bilimselliğiyle anlamlandırmalarını sağladığında çok şey değişebilir. Bu çalışma da öğretmen denetimi sürecinin bugününü analiz ederek ve alana katkı sağlayarak geleceği aydınlatmayı amaçlamıştır.

Bu tez görece olarak zor denebilecek şartlar altında, iki farklı ülkede, dört farklı şehirde, tez sürecinde iki kez taşındığım için üç farklı evde, onlarca değişik mekanda, birçok insanın katkısıyla son şeklini aldı. Bu süreçte emeği ve desteği olan herkese ayrı ayrı teşekkür etmek isterim. Öncelikle tahmin ettiğimden ve dışarıdan göründüğünden daha zor olan bu süreçte bana danışmanlıktan çok daha fazlasını sunan, ihtiyacım olan her an maddi manevi desteğini en üst düzeyde hissettiğim ki en basitinden binlerce kilometre öteden bilimsel denetim kaynaklarını benim için Türkiye'ye getiren, emeklerinin karşılığı olarak ona çok daha nitelikli bir tez sunmayı dilediğim sevgili hocam Pınar YENGİN SARP KAYA'ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

EYTEPE anabilim dalındaki hocalarım müthiş bir uyum içinde, tezin adının konmasından, veri toplama aracının şekillenmesine, verilerin toplanmasından, analizine kadar tüm süreçlerde yanımda olup bana eş danışmanlık yaptılar. Benimle okul okul gezen, verileri işleme aşamasında desteğini eksik etmeyen, aynı zamanda tez savunma jürimde yer alan ve bu süreçte beni uzmanlığı ve tecrübesiyle rahatlatan hocam Ruhi SARP KAYA'ya, veri toplama aracının son şeklini alması için ve verilerin analizi sürecinde uygulayacağımız tekniklerin mantığını anlamam için saatlerini harcayan, çok bunaldığım anlarda dertlerimi samimi bir şekilde dinleyerek anlayışı ve tavsiyeleriyle beni rahatlatan hocam Erkan KIRAL'a, denetim sorunlarını çok yönlü bakış açısıyla görmemi sağlayan, mevzuat konusunda her daim uzmanlığını konuşturan ve her şeyi danıştığım babacan hocam Sadi YILMAZ'a ve süreç boyunca gerek iş yükümü

paylaşarak, gerek denetime ilişkin özgün fikirlerini ve önerilerini sunarak destek olan arkadaşım Tahir YILMAZ'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Tez savunma jürimde yer alan, savunma öncesinde ve sonrasında desteği ve anlayışıyla bana çok şey kazandıran ve kıymetli görüşleriyle tezime büyük katkı sağlayan sayın hocam Türkay Nuri TOK'a samimi teşekkürlerimi sunuyorum. Saygıdeğer hocam Abdurrahman TANRIÖĞEN'e de tezimin kuramsal altyapısının oluşmasına katkı sağlayan kitaplarını benimle paylaştığı için teşekkürü borç bilirim. Ayrıca veri toplama aracımın görünüş geçerliğinin sağlanmasında emeği geçen sayın hocam Adem ÖZTÜRK'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Tez sürecine birlikte girdiğim, ortak sıkıntıları paylaştığım, beni her kriz anımda rahatlatan ve başaracağıma inandıran, yeri geldiğinde iş yükümü yeri geldiğinde hayat yükümü sırtlanan değerli arkadaşlarım Nurtaç ÜSTÜNDAĞ ve Mehmet ALTIN'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Kıymetli arkadaşlarım Büşra AŞIK, Tuğba GÜRLER, Melek YAĞMUR, Fatma Nur ÖZÇETİN ve Zeliha ACAR'a uzaktan dahi konudan haberdar olup desteklerini duyumsattıkları için teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca değerli arkadaşım Bahadır DABANSIZ'a tez sürecinde beni başaracağıma inandırmak için verdiği çaba dolayısıyla teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin kaynakçasının yazılmasında büyük emeği geçen ve neredeyse İngilizcesini bu sayede ilerleten kardeşim Senanur ALTUN'a, her bir anket maddesi için etki büyüklüğü değerlerinin hesaplanmasında büyük emeği geçen kardeşim Batuhan ALTUN'a, kendi iş yoğunluğunda benim ve tez için iyi dileklerini eksik etmeyen kardeşim Burak ALTUN'a, beni hayatımın her aşamasında destekleyen, sevincimle sevinen, üzüntümlle üzülen, tez sürecini benden çok kafasına takan ve bana destek olmak için tüm sınırlarını zorlayan babam Muammer ALTUN ve annem Havva ALTUN'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Bunların hiçbiri onların fedakarlıkları, desteği ve sevgisi olmadan olmazdı.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
EKLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ.....	xviii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
1. GİRİŞ	1
1.1. PROBLEM DURUMU	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	9
1.4. SAYILTIAR	10
1.5. SINIRLILIKLAR.....	10
1.6. TANIMLAR	11
İKİNCİ BÖLÜM.....	14
2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	14
2.1. OKULLARA GENEL BİR BAKIŞ.....	14
2.1.1. Yirmi Birinci Yüzyıl'da Öğrenci Olmak.....	15
2.1.2. Öğretmen - Başarı İlişkisi	17
2.1.3. Öğretim - Başarı İlişkisi	19
2.1.4. Yönetim - Başarı İlişkisi	20
2.1.5. Denetim - Başarı İlişkisi	21
2.2. DENETİME GENEL BİR BAKIŞ	23
2.2.1. Denetim Nedir?	23
2.2.2. Denetimin Kısa Tarihi.....	24
2.2.3. Türkiye'de Denetimin Bugünü ve Sorunları	27
2.2.3.1. Denetim Türleri.....	32
2.2.3.2. MEB Denetim Görevlileri.....	33
2.2.4. Denetimin İşlevleri.....	36
2.2.4.1. Program Geliştirme	36

2.2.4.2. Öğretimi Geliştirme	38
2.2.4.3. Yönetimi Geliştirme.....	40
2.2.4.4. Personeli Geliştirme.....	40
2.3. DENETİMİ DOĞRU ALGILAMAK.....	42
2.3.1. Yönetim Sürecinin Bir Parçası Olarak Denetim	44
2.3.2. Bir Liderlik Becerisi Olarak Denetim.....	44
2.4. ÖĞRETMEN DENETİMİ.....	45
2.4.1. Denetim ve Değerlendirme	46
2.4.2. Öğretmen Denetiminde Amaç	47
2.4.3. Öğretmen İhtiyaçlarını Belirlemek	48
2.4.3.1. Çok Yönlü Veri Elde Etme	50
2.4.3.2. Toplantılar ve Görüşmeler Düzenleme	51
2.4.3.3. Öğretmen Ürünlerini Gözden Geçirme.....	53
2.4.3.4. Anlık Ziyaretler Gerçekleştirme ve Mini Gözlemler (Kısa Gözlemler)	54
2.4.3.5. Sınıf Gözlemi	55
2.4.3.6. Klinik Denetim.....	59
2.4.3.7. Öğrenci Ürünlerinin İncelenmesi.....	63
2.4.3.8. Öğrenci - Meslektaş - Yönetici ve Veliden Bilgi Edinme	63
2.4.4. Öğretmen İhtiyaçlarına Cevap Vermek	64
2.4.4.1. Her Aşamada Geribildirim.....	64
2.4.4.2. Program Geliştirme	66
2.4.4.3. Öğretimi Geliştirme	67
2.4.4.4. İşbirlikli Denetim	68
2.4.4.5. Meslektaş Denetimi.....	71
2.4.4.6. Özdenetimi Destekleme	72
2.4.4.7. Mentorluk Yapma	73
2.4.4.8. Koçluk Yapma	75
2.4.5. Öğretmeni Kim Denetlemeli?	77
2.4.5.1. Bir Denetmen Olarak Okul Yöneticisi	78
2.4.5.2. Bir Denetmen Olarak Meslektaş	80
2.4.5.3. Bir Denetmen Olarak Öğrenci	80
2.4.5.4. Bir Profesyonel Olarak Denetmen	81
2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	82
2.5.1. DENETİM KONUSUNDA YURT İÇİNDE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR.....	82

2.5.2. DENETİM KONUSUNDA YURT DIŞINDA YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR.....	91
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	97
3. YÖNTEM.....	97
3.1. Araştırma Modeli	97
3.2. Evren ve Örneklem	97
3.3. Veri Toplama Aracı	98
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geçerlik Çalışması	101
3.4. Verilerin Toplanması	103
3.5. Verilerin Analizi	104
3.6. Verilerin Yorumlanması	105
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	107
4. BULGULAR VE YORUMLAR	107
4.1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	107
4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	109
4.2.1. Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar.....	110
4.2.2. Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar.....	112
4.2.3. Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar	115
4.2.4. Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar	119
4.2.5. Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar .	121
4.2.6. Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar.....	124
4.2.7. Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar	127
4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	128
4.3.1. Görev Durumu ve Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	130
4.3.2. Görev Durumu ve Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	133
4.3.3. Görev Durumu ve Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	136
4.3.4. Görev Durumu ve Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	138
4.3.5. Görev Durumu ve Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	141
4.3.6. Görev Durumu ve Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	144
4.3.7. Görev Durumu ve Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar	148
4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	151

4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	153
4.5.1. Yaş ve Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Bulgular.....	153
4.5.2. Yaş ve Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Bulgular	155
4.5.3. Yaş ve Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Bulgular.....	158
4.5.4. Yaş ve Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Bulgular	159
4.5.5. Yaş ve Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Bulgular	162
4.5.6. Yaş ve Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Bulgular	164
4.5.7. Yaş ve Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Bulgular.....	166
4.5.8. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar.....	168
4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	169
4.6.1. Toplam Hizmet Yılı ve Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Bulgular	169
4.6.2. Toplam Hizmet Yılı ve Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Bulgular	172
4.6.3. Toplam Hizmet Yılı ve Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Bulgular	174
4.6.4. Toplam Hizmet Yılı ve Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Bulgular	175
4.6.5. Toplam Hizmet Yılı ve Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Bulgular	178
4.6.6. Toplam Hizmet Yılı ve Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Bulgular	180
4.6.7. Toplam Hizmet Yılı ve Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Bulgular.....	182
4.6.8. Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar.....	184
4.7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR	185
4.7.1. Evrak Denetimi Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular.....	185
4.7.2. Dersi Planlama Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular.....	187
4.7.3. Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular	189
4.7.4. Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular	190
4.7.5. Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular	191
4.7.6. Öğretim Durumu Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular.....	192

4.7.7. Bireysel Özellikler Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular	193
4.7.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar	194
4.8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR.....	198
4.8.1. Görev Durumu ve Evrak Denetimi Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular	198
4.8.2. Görev Durumu ve Dersi Planlama Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular	201
4.8.3. Görev Durumu ve Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular.....	203
4.8.4. Görev Durumu ve Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular	205
4.8.5. Görev Durumu ve Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular	207
4.8.6. Görev Durumu ve Öğretim Durumu Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular	209
4.8.7. Görev Durumu ve Bireysel Özellikler Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular	211
4.8.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar	213
BEŞİNCİ BÖLÜM.....	216
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	216
5.1. SONUÇLAR.....	216
5.2. Denetimin Sıklığı Konusunda Genel Katılımcı Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	216
5.3. Denetimin Sıklığı Konusunda Katılımcı Görüşlerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar	218
5.3.1. Denetimin Sıklığına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Göreve Göre Dağılımı	218
5.3.2. Denetimin Sıklığına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	221
5.3.3. Denetimin Sıklığına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı.....	221
5.3.4. Denetimin Sıklığına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı	221
5.4. Denetimin Kimin Tarafından Yapılması Gerektiği Konusunda Katılımcı Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	222
5.4.1. Katılımcıların Denetimin Kim Tarafından Yapılacağına İlişkin Genel Görüşleri ..	222
5.4.2. Katılımcıların Denetimin Kim Tarafından Yapılacağına İlişkin Görüşlerinin Göreve Göre Dağılımı	223
5.5. ÖNERİLER.....	224
5.5.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler	224

5.5.2. Araştırmacılar İçin Öneriler	225
KAYNAKÇA	227
EKLER	250
ÖZGEÇMİŞ	256

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1. Katılımcıların Kuruma Göre Dağılımı.....	98
Tablo 4.1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı.....	107
Tablo 4.2. Katılımcıların Görev Durumuna Göre Dağılımı.....	108
Tablo 4.3. Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Dağılımı	108
Tablo 4.4. Katılımcıların Toplam Hizmet Süresine Göre Dağılımı	109
Tablo 4.5. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri	111
Tablo 4.6. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri	113
Tablo 4.7. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri.....	115
Tablo 4.8. Katılımcıların Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri.....	119
Tablo 4.9. Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri	121
Tablo 4.10. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri	124
Tablo 4.11. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri	127
Tablo 4.12. Denetimin Sıklığına İlişkin Kategorilerin Birleştirilmesi.....	129
Tablo 4.13. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı	130
Tablo 4.14. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı	133
Tablo 4.15. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı	137
Tablo 4.16. Katılımcıların Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı	139
Tablo 4.17. Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı	142
Tablo 4.18. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı	144

Tablo 4.19. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı	149
Tablo 4.20. Katılımcıların Denetimin Sıklığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	151
Tablo 4.21. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı	153
Tablo 4.22. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı	156
Tablo 4.23. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç Ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı	158
Tablo 4.24. Katılımcıların Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı	160
Tablo 4.25. Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Görüşlerin Yaşa Göre Dağılımı	162
Tablo 4.26. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı	164
Tablo 4.27. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı	167
Tablo 4.28. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı	169
Tablo 4.29. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı	172
Tablo 4.30. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı	174
Tablo 4.31. Katılımcıların Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı	176
Tablo 4.32. Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı	178
Tablo 4.33. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı	180

Tablo 4.34. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı	183
Tablo 4.35. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşleri	186
Tablo 4.36. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşleri	187
Tablo 4.37. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşleri	189
Tablo 4.38. Katılımcıların Öğrenciyeye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşleri	190
Tablo 4.39. Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşleri.....	191
Tablo 4.40. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşleri	193
Tablo 4.41. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşleri	194
Tablo 4.42. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı	199
Tablo 4.43. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı	201
Tablo 4.44. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı.....	203
Tablo 4.45. Katılımcıların Öğrenciyeye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı.....	205
Tablo 4.46. Katılımcıların Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı.....	208
Tablo 4.47. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı	209
Tablo 4.48. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı	212

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Öğretmen Etkililiği Modeli.....	20
Şekil 2.2. Yönetimin Temel İşlevleri.....	22
Şekil 2.3. Program- Öğretim Denetim İlişkisi	38
Şekil 2.4. Başarılı Okullar İçin Denetim.....	43
Şekil 2.5. Gözleme Rehberlik Edecek Öneriler	58
Şekil 2.6. Klinik Denetim Döngüsü	61
Şekil 2.7. Geribildirim Yaklaşımları.....	66
Şekil 2.8. Denetleyen-Denetlenen İşbirliğini Güçlendirecek Aşamalar	70
Şekil 2.9. Koçluğun Tanımları.....	76

EKLER LİSTESİ

EK 1: Araştırma İzni.....	250
EK 2: Öğretmen Değerlendirme Formu.....	251
EK 3: Öğretmen Denetimi Görüş Anketi.....	253

KISALTMALAR VE SİMGELER LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

f : frekans

p: pearson katsayısı

χ^2 : ki kare değeri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Günümüzde bireylerin biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönden sağlıklı bir şekilde kendini tanımasını, çağa uygun beceri ve yeterlikleri kazanmasını, kendine yetebilmesini, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmesini ve eğitim süreci sonunda kazandıklarıyla ait olduğu toplumu ilerletmesini sağlamak eğitimin temel hedefleri arasında sayılmaktadır. Bu hedefe ulaşmak içinse farklı eğitim programları geliştirilmekte ve gerek sistemde gerekse öğretim programlarında ve yaklaşımlarda bir takım değişiklikler yapılmaktadır. Bireylere daha nitelikli bir eğitim verilebilmesi için sürekli gelişim ve değişimin eğitim politikalarının odak noktası olması gerekmektedir. Buna paralel olarak da eğitimde hedeflenen gelişmelerin ve değişimlerin başlatılabilmesi ve de sürdürülebilmesi için var olan durumun doğru tespit edilmesi, güçlü ve zayıf noktaların ortaya çıkarılması, uygulanan yöntem ve tekniklerin etkililiğinin analiz edilmesi ve eğitim – öğretim sürecine uzmanlarca rehberlik edilmesi gerekmektedir. Bu ise eğitim sistemimizin bir alt sistemi olan denetim sisteminin en az hata ile işlemesi ve sürekli kendini yenilemesi ile mümkündür. Denetim ile sistemin izlenmesi, geliştirilmesi ve ihtiyaçlar doğrultusunda beslenmesi sürdürülebilir bir başarı için ön koşullardan biridir. Bu durum da denetim konusunda yapılan araştırmaların ne denli anlamlı ve önemli olduğunu göstermektedir.

Eğitim süreci çok kapsamlı ve birçok değişkeni olan bir süreçtir, denetim de bu sürecin ayrılmaz bir parçasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı, bu sürecin izlenmesinde ve denetiminde birtakım yöntemler geliştirmiş, denetim alt sistemini farklı şekillerde uygulamaya koymuştur. Öğretmenin rol ve yeterliliklerinden, görev ve sorumluluklarından yola çıkarak, öğretmenlik mesleğinin tam olarak yerine getirilebilmesi için, genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon bilgilerinin hizmet süresince geliştirilmesi ve yenilenmesi gerektiği vurgusu yapılmış ve öğretmen denetiminin denetim alt sisteminde kilit bir noktada bulunduğu açıklanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bir yandan denetime ilişkin yayınladığı yönetmelik ve rehberlerde eğitim denetiminin önemine vurgu yaparken, diğer yandan son yıllarda denetim

sisteminin uygulanması sürecinde bir takım kararsızlık ve belirsizlik ortamı gözlenmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı 14 Mart 2014 tarihinde "Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nın görevlerini yeniden tanımlamış (MEB, 2014a) ve bizleri maarif müfettişliği kavramıyla tanıştırmıştır. Kanun ve kanunun ardından 26 Mayıs 2014 tarihinde yayınlanan yönetmeliğin, eğitim denetimi alanında geçmişten beri süregelen görev karmaşasını, çok başlılığı ve uzmanlık sorununu aydınlatma ve çözme konusunda yeterli olmadığı söylenebilir.

Gerek sistem içindeki arayışlar, gerekse teori ve uygulamadaki eksikler eğitim denetimi konusunun üzerinde düşünülmesi ve araştırılması gerektiğini açıkça göstermektedir. Bu düşünceden hareketle, sistemde uygulamada olan “Öğretmen Denetimi” ile ilgili detaylı bir araştırmanın alana önemli ve anlamlı katkılar getirileceği düşünülmüştür. Denetim sürecinin öznelere olarak “Denetmen”, “Okul Yöneticisi” ve “Öğretmenlerin”; ‘Öğretmen Denetimi’ ile ilgili görüş ve önerilerinin alınmasına, bu doğrultuda uygulamada olan öğretmen denetimi esas ve usullerinin irdelenmesine ve sürdürülebilir gelişimi sağlamak için etkili denetime giden yolların belirlenmeye çalışılmasına karar verilmiştir. Unutulmamalıdır ki eğitim gelecek nesillere yapılan en büyük yatırımdır. Bu amaçla eğitim çok yönlü olarak araştırılıp geliştirilmesi gereken ve hata yapma olasılığının en aza indirilmesi gereken bir alandır. Her alanda olduğu gibi eğitimde de sürecin tüm boyutlarıyla ele alınmasında denetimin ve bu konuda yapılan araştırmaların önemi yadsınamaz.

1.1. PROBLEM DURUMU

İçinde bulunduğumuz çağ, bireylere kişisel, sosyal ve iş yaşamlarında başarılı ve üretken olabilmeleri için birtakım özelliklerin kazandırılmasını zorunlu kılan, hızlı ve dinamik bir değişim ve gelişim süreci özelliğini taşımaktadır. Bilgi çağı olarak da adlandırdığımız günümüzde, güç ve bilgi arasında doğru orantılı bir ilişki kurulmuş ve bilgi toplumların geleceğini şekillendiren temel öğelerden biri haline almıştır. Bilginin eğitim yoluyla kazandırıldığı ve aktarıldı göz önünde bulundurulduğunda, eğitimin güçlü bir toplum yaratmanın ön koşullarından biri olduğu söylenebilir. Çünkü, bir toplumun varlığını sürdürmesinde ve gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun bir şekilde yetiştirdiği insanlardır (Taymaz, 2011a). Nitelikli insan kaynağı da ancak

nitelikli eğitimle sağlanabilir. Eğitimin kendine yüklenen misyonu sağlıklı bir şekilde yerine getirebilmesi, bir sistem olarak tüm parçaları ile birlikte eş güdümlü olarak çalışmasına ve söz konusu sistemin hammaddesi insan olduğu için de hata payının en aza indirilmesine bağlıdır.

Eğitim bir sistem olarak düşünülecek olursa, öncelikle sistem kavramına göz atmakta fayda vardır; çünkü sistemi geliştirmek sistemin çözümlenmesi ve anlaşılması yoluyla mümkündür (Bursalıoğlu, 2012: 3). Sistem kavramı fen bilimlerinde de sosyal bilimlerde de zengin bir geçmişe sahiptir (Hoy ve Miskel, 2012: 8) ve günümüze kadar farklı sistem yaklaşımları geliştirilmiştir. Kısaca tanımlanacak olursa sistem belli bir amaca yönelik olarak birleşmiş, birbirini etkileyen parçaların oluşturduğu bir bütündür ve sistemin girdi, çıktı, dönüştürme süreci, geri bildirim ve çevre olmak üzere beş temel ögesi vardır (Yengin Sarpkaya, 2013: 151). Eğitim süreci ve sonucuna dair alınan geri bildirim sistemin ögeleri içerisinde önemli bir yere sahiptir; çünkü bilginin üretimi, aktarımı ve çok yönlü kullanımı gibi görevlerin eğitim yoluyla sağlıklı bir şekilde yerine getirilebilmesi için hem süreçten hem de çıktılardan gerekli ve yeterli dönütün edinilmesi en iyi şekilde başarılmalıdır. İşte tam bu noktada hem teşhis, hem de geliştirme işlevleri ile denetim alt sistemi devreye girmektedir.

Eğitim sistemimiz birçok alt sistemden oluşmuştur ve denetim alt sistemi de bunlardan bir tanesidir. Denetim olgusunun sisteme yansımalarını daha iyi kavrayabilmek için bu kavramın tanımına ve tarihsel gelişimine bakmakta fayda vardır. Tarihsel süreçte denetim olgusu, yönetime ilişkin yaklaşımlara paralel bir değişim ve gelişim göstermiştir (Aydın, 2013: 3). Örneğin, klasik yönetim yaklaşımları denetimin teknik yönüne, insan ilişkileri yaklaşımı denetimin rehberlik yönüne, modern yaklaşımlar ise sistemin işleyişine olan etkilerine ağırlık vermişlerdir (Başar, 1998: 3; Sergiovanni ve Starratt, 1979: 3-4). Denetim, tarihsel süreçte insan ve gelişim ögesini daha çok içine almış, günümüz koşullarında ise eğitim örgütleri göz önüne alındığında denetimin en çok ihtiyaç duyulan yönü öğretimi geliştirici, gelişimsel yönü olmuştur.

Eğitimde denetim istenilen ve ihtiyaç duyulan yer ve zamanda sağlanan ve eğitimin her kademesine uygulanabilen bir mesleksi rehberlik ve yardımdır (Taymaz, 2011a: 4). Denetim kavramının ve bu kavramın bir örgütün işleyişi için öneminin anlaşılması, denetimin öğelerinin anlaşılmasına bağlıdır. Başar'a (1998: 4) göre denetim

kavramı durum saptama, değerlendirme, düzeltme ve geliştirme ögelerinden oluşur. Diğer bir ifade ile, denetim denildiği zaman akla var olan durumun belirlenmesi, o durumun bağlamsal bir şekilde değerlendirilmesi ve en önemlisi varsa aksaklıkların düzeltilmesi ve durumun geliştirilmesi gibi kavramlar gelmelidir. Ayrıca denetim kavramı yönetsel, içeriğe yönelik ve de öğretimsel öge ve eylemleri içeren bir kavramdır (Wiles ve Bondi, 2000: 11-13). Diğer bir ifade ile, denetim; amaç belirleme, plan yapma, kaynak belirleme, öğretimi organize etme gibi eylemleri içerdiğinden yönetsel; kazanımları belirleme, program geliştirme, öğretim programları hazırlama, araştırma gibi eylemleri içerdiğinden içeriğe yönelik; programı değerlendirme, gerekli olduğunda öğretim ortamını yenileme, öğretime kaynak sağlama, öğretmene tavsiye verme gibi eylemleri içerdiğinden öğretimsel ögeleri barındırmaktadır (Wiles ve Bondi, 2000: 13). Görüldüğü gibi denetim kavramı çok kapsamlı ve işlevsel bir kimliğe sahiptir. Aslında denetim, öğretimin geliştirilmesinin merkezidir (Sullivan ve Glanz, 2009: 4; Kalule ve Bouchamma, 2007: 90).

Kuram boyutundan ele alındığında denetimin amacı, işlevi, gerekliliği ve önemi üzerine söylenebilecek çok şey vardır. Öte yandan eğitimde denetim uygulamaları ve geleneksel hizmet içi denetime ilişkin şu şekilde bir algının yaygın olduğu düşünülebilir: denetim yasa ve otoriteler tarafından zorunlu olarak uygulanır ve denetmen ya da okul yöneticisi denetim sürecinin başlatıcısıdır. Acheson ve Gall'a (2003: 6) göre bu durum daha en baştan iki sorunu doğurmaktadır. Birincisi, denetim değerlendirmeye eşdeğermiş gibi algılanmaktadır. Bu durumda da öğretmenlerde değerlendirmeye tabi tutulacak olmanın verdiği gerginlik ve hırçınlığın ortaya çıkması kaçınılmazdır. İkincisi ise denetimin öğretmen tarafından hissedilen ihtiyaçtan çok denetmenin ihtiyacından kaynaklanması gibi bir inancın yerleşmesidir. Tabi ki denetim olgusu öğretmenin öğretimsel yeteneğinin ya da okul programının etkililiğinin denetmen tarafından değerlendirilmesini içermektedir (Sergiovenni ve Starratt, 1979: 268); fakat denetime sadece bu işlevlerin yüklenmesi, onun etkili ve verimli bir araç olarak kullanılmasını engellemektedir. Çağdaş eğitim denetimi, geleneksel denetim anlayışının aksine, öğretmeni değerlendirme üzerine değil öğrenme yaşantılarına odaklanır (Sarpkaya, 2011: 115). Aslında öğretmenin etkililiği ve verimliliği, öğrenme yaşantılarının kalite ve başarısından yordandır. Öğrenme yaşantıları ise en iyi sınıf

ortamında gözlemlenebileceğinden, ders denetimi denetim sistemi içinde, öğretmen denetimi kapsamında son derece kritik bir role sahiptir.

Ders denetimi daha çok sınıf ortamıyla ilgilenir. Sınıf ortamı çok basit bir yapıymış gibi gözükse de üzerinde saatlerce tartışılacak karmaşıklıkta bir yapıdır. Öte yandan bu karmaşık yapının ana unsurları bellidir: öğretmen, öğrenci, ortam ve materyaller (Aydın, 2013). Ders denetimi, öğretmenin öğretim yapma ve ders vermedeki başarısını değerlendirmenin yanı sıra, yeteneklerinin geliştirilmesi, mesleğe ve çevreye uyumunun sağlanması, yenilik ve gelişmelerin tanıtılması, mesleki yardımda bulunulması, eksiklik ve hatalarının saptanarak giderilmesi ve geliştirilmesini amaçlar (Taymaz, 2011a: 154-155). Eğitim etkinliklerinin temel unsuru olan öğretmenin her gün gelişmekte olan teknoloji, artan sosyo-ekonomik sorunlar, çağın getirdiği yenilikler karşısında başarılı olabilmesi ve bu başarısını sürdürebilmesi için sürekli olarak desteklenmesi gerekmektedir (Taymaz, 2011a). Bu destek, gelişen ve değişen dünyada, benzerleriyle rekabet edebilecek insan gücünün yetiştirilmesinde baş mimar olarak kabul edilen öğretmenlerin, genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon bilgilerinin ve diğer donanımlarının hizmet süresince geliştirilmesi ve yenilenmesi ile sağlanabilir (MEB, 2011a). Aslında temel amaç öğretmeni geliştirmek ve ona rehberlik etmek yoluyla öğrenciye katkı sağlamaktır. Bu tip bir denetim anlayışı da klinik denetim olarak adlandırılmaktadır ve bu denetim anlayışı için farklı araştırmacılar tarafından farklı modeller geliştirilmiştir. Denetim eylemlerinin etkinliğini artırmak amacıyla ilgili bireyler arasında işbirliği ve rehberlik esasına dayanan klinik denetim yaklaşımı, öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını geliştirilerek öğrencilerin daha iyi öğrenebilmelerini sağlamak için geliştirilmiş bir denetim modelidir (Glickman, 1985: 258-260). Kuralları ve nelerin gözleneceği önceden öğretmen ve denetçi tarafından belirlenen açık bir gözlem, ayrıntılı gözlem verileri, öğretmen ve denetçi arasında- yüz yüze etkileşim ve kurulan içten bir mesleki ilişkide ikisinin ortak bir noktada yoğunlaşması klinik denetimi diğer denetim biçimlerinden ayırmaktadır (Hopkins ve Moore, 1993: 77-80). Bu ve buna benzer rehberlik yönü daha ağır basan denetim modelleri, geleneksel denetim anlayışına kıyasla daha etkilidir ve günümüz eğitim sisteminin ihtiyaçları arasındadır.

Eğitimde temel hedef, eğitime ilişkin unsurların etkili renmeleri gerçekleştirmek için verimli bir biçimde bir araya getirilmesi yoluyla bireyi geliştirmektir; çünkü etkili okullar etkili renmelerin yaşandığı ortamlardır (Balcı, 2007). Eğitim sisteminde denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamaktır (MEB, 2011a). Denetimin bu amaca ulaşması için de denetim paydaşlarının genel bir görüş birliği yansıtmasının gerekli olduğu söylenebilir; çünkü okulların etkililiği paydaşların ortak çabasının ürünüdür (Brookover, Erickson ve McEvoy, 1995). Denetimin nasıl yapılacağı konusunda görüş birliğinin sağlanmadığı bir örgütte, etkililiğin nasıl sağlanacağı tartışmaya açık bir konudur. Etkililiğin sağlanmasının n koşullarından birinin denetime ilişkin esas ve usullerin iyi bir şekilde belirlenmesi olduğu söylenebilir. İşte bu noktada neyin, nasıl ve kim tarafından denetleneceği geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenmelidir. Denetimin amaca hizmet etmesi için nelerin gözlemlenmesi, ne sıklıkla gözlemlenmesi ve kim tarafından gözlemlenmesi gerektiği bilimsel yöntemlerle ortaya konmalıdır. Bu duruma ilişkin paydaşların düşünceleri ise temel kaynaklardan biridir. Örneğin yöneticiler, sınıf içi gözlemleri öğrencilerin derse katılıp katılmadıklarını, dersle ilgili olup olmadıklarını ve iletişim kurup kurmadıklarını keşfetmek için gerekli görmektedirler (Tyagi, 2009: 120); te yandan öğretmenler derse yapılan anlık ziyaretleri rahatsız edici bulmaktadırlar (Acheson ve Gall, 2003: 6). Yapılan birçok araştırma denetim paydaşlarının denetime ilişkin algılarının bu örneklerde olduğu gibi birbirinden farklı olduğunu ortaya koymaktadır (Altun ve Yengin Sarpkaya, 2014). Aynı olguya ilişkin algıları birbirinden farklı olan bireylerin, ortak bir amaç için etkili ve verimli bir şekilde çalışmasının zor olduğu söylenebilir. Bireylerin algılarındaki farklılığın ise uygulamadaki eksiklikler, süreç ve sonuca ilişkin farklı beklentiler, iletişim engelleri gibi çeşitli nedenleri olabilir. Denetim sürecinin sağlıklı yürütülmesi için denetime ilişkin paydaşların algıları, görüşleri ve nerileri son derece önemlidir. Bu araştırmanın hedeflerinden biri, denetimin paydaşlarının ğretmen denetimine ilişkin görüşlerini alarak, uygulamada olan denetim pratiğini eleştirel bir bakış açısıyla ele almak ve bu doğrultuda sistemi iyileştirecek öneriler geliştirmektir.

1.2. ARAşTIRMANIN AMACI

Günümüz koşullarında ve özellikle ülkemizde, eğitimde sürdürülebilir kaliteyi ve etkili renme ortamlarını yakalayabilmek için uygun denetim modellerinin

geliştirilmesi ya da var olan etkili modellerin uygulamaya konması gerekmektedir. Örneğin ülkemizde öğretmen denetimlerinin belirli bir disiplin altında gerçekleştirilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı'nca bir öğretmen denetim rehberi yayınlanmıştır. Öğretmen denetimi sırasında bu rehberden ne ölçüde faydalandığı ve bu rehberin öğretmen ihtiyaçlarını karşılama başarısı ise tartışmaya açık bir konudur. Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen denetimine ilişkin izlediği yolun paydaşların görüşleri ışığında değerlendirilmesi bu araştırmanın hedefidir.

Denetim ögesi eğitim sistemi içerisinde anahtar bir role sahiptir ve bu rolünü etkili bir biçimde yerine getirmesi hangi durumların, kimler tarafından ne sıklıkla denetleneceğinin ve sürece ne şekilde rehberlik edileceğinin en iyi şekilde tespit edilmesiyle mümkündür. Bu noktada Milli Eğitim Bakanlığı'na ve dolayısıyla da eğitim denetmenlerine, yönetici ve öğretmenler ile eğitimin diğer paydaşlarına ciddi rol ve sorumluluklar düşmektedir. Denetim süreci atadan kalma yöntemlerle yürütülmemeli, çağa uygun bilimsel gelişmelere paralel modellerle sistemin sürekli kendini yenilemesi sağlanmalıdır. Denetimin amacı öğretmenlerin pedagojik becerilerinin, öğrenci başarısını artırma odaklı olarak geliştirilmesi olmalıdır (Marzano, Frontier ve Livingston, 2011: 2). Öğretmene yapılan yardım aslında öğrenciye ve dolayısıyla geleceğe yapılan yardımdır. Eğitim sisteminde öğretmene yardım edilebilmesi için hangi tür yardıma ihtiyacı olduğunun saptanması, onun için de çalışmalarının izlenmesi ve denetlenmesi zorunludur (Taymaz, 2011a: 23). Öğretmenlerin kendilerine yüklenen misyonu gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini, süreç içerisinde varsa hedeflerden sapmaları ve zorlukları belirleyerek, bunların giderilmesini sağlamak ancak bilimsel ölçme yöntemleri ve denetim ile mümkündür. Denetim kavramı kadar denetimin kim tarafından, nelere dikkat edilerek, ne sıklıkla yapılacağı bu sürecin işlerliği açısından son derece önemlidir. Denetim sürecinin özneleri olarak “Denetmen”, “Okul Yöneticisi” ve “Öğretmen”lerin; ‘Öğretmen Denetimi’ ile ilgili görüş ve önerilerinin alınması, bu doğrultuda uygulamada olan öğretmen denetimi esas ve usullerinin eleştirel bir bakış açısıyla irdelenmesi ve sürdürülebilir gelişimi sağlamak için etkili bir denetime giden yolların belirlenmeye çalışılması bu araştırmanın amacıdır.

Bu bağlamda, araştırma şu probleme yanıt bulmak üzere tasarlanmıştır:

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Değerlendirme Formu'nda yer alan özelliklere ilişkin denetmen, yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir? Bu amaçla yanıt aranan alt problemler şunlardır:

1. Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiği konusunda denetmen, yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir?

2. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiği konusunda katılımcıların görüşleri görev durumuna göre (öğretmen, yönetici, denetmen) anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

3. Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiği konusunda katılımcı (denetmen, yönetici ve öğretmen) görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

4. Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiği konusunda katılımcı (denetmen, yönetici ve öğretmen) görüşleri yaşa göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiği konusunda katılımcı (denetmen, yönetici ve öğretmen) görüşleri toplam hizmet yılına göre anlamlı farklılıklar göstermekte midir?

6. Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin kim tarafından denetlenmesi gerektiği konusunda katılımcı (denetmen, yönetici ve öğretmen) görüşleri nelerdir?

7. Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin kim tarafından denetlenmesi gerektiği konusunda katılımcı (denetmen, yönetici ve öğretmen) görüşleri görev durumuna göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

Eğitimde denetimin hedefi, eğitim ve öğretimin amaçlarına en uygun değer ve eylemleri bulmak (Sarpkaya, 2004: 115; Gökçe, 2009: 76) olmalıdır. Bu değer ve eylemleri bulmak ise ancak bilimsel çalışmalarla ve var olanı geliştirmekle mümkündür.

Bu çalışmanın sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı'na uygulanan denetimin etkililiği ve verimliliğinin belirlenmesi hedeflenmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Eğitimde “denetim” ögesi, okulun etkililiği ve verimliliği açısından son derece önemlidir. Gerek sistemin işleyişine dair tespitte bulunmak, gerekse sistemi daha etkili hale getirmek için denetimin durum saptayıcı ve geliştirici gücünden yararlanmak gerekmektedir. Denetimin amacına ulaşmasının ise nitelikli denetim yaşantılarının sağlanmasıyla yakından ilişkili olduğu öne sürülebilir. Nitelikli denetim yaşantıları sağlamanın ön koşulu da uygulanan denetim etkinliklerinin nitelikli hale getirilmesidir. Gerek etkili denetim modellerinin işe koşulması, gerek ihtiyaca uygun modellerin geliştirilmesi gerek de var olan uygulamaların sağlıklı analiz edilerek yeniden düzenlenmesi denetim etkinliklerinin niteliğini arttıracak adımlar arasında sayılabilir. Bu ise denetim alanında yapılacak bilimsel araştırmalar ile mümkündür. Eğitimde denetim sistemine dair yapılacak her araştırma var olan uygulamayı geliştirecek ve doğrudan eğitime katkı sağlayacaktır.

Ülkemizde denetim konusunda yapılmış birçok araştırma mevcuttur fakat doğrudan öğretmen denetimini ele alan araştırma sayısı sınırlıdır. Ayrıca denetim sistemi içindeki sorunlar ve son yıllarda, özellikle 2014 yılında yaşanan belirsizlikler, öğretmen denetimini konu alan araştırmaları anlamlı ve önemli kılmaktadır. Bu araştırma ülkemizde öğretmen denetimi konusunda belirsizliğin yaşandığı, özellikle nelerin, hangi esas ve usuller çerçevesinde, kim tarafından denetleneceğine ilişkin belirsizliğin kamuoyuna ve paydaşlara yansıdığı dönemde, durumu kapsamlı bir şekilde ele almayı hedeflemektedir. Araştırma problemleri, öğretmen denetimine yönelik denetmen, yönetici ve öğretmenlerden hem öğretmen denetiminde kullanılan özelliklerin denetlenme sıklığına ve gerekliliğine ilişkin, hem de bu özelliklerin denetimini yapacak kişiye ilişkin çok yönlü görüş elde etmeyi sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Araştırma problemi için alınacak yanıtların, denetmen, yönetici ve öğretmenlerin denetimin sıklığına ilişkin görüşlerini karşılaştırmalı olarak ortaya koyarak sistemin ve paydaşların beklenti ve ihtiyaçlarını aydınlatmayı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca paydaşların denetimi yapacak kişiye ilişkin görüşleri alınırken de ülke koşullarına ve uluslararası alanyazına paralel olarak düzenleme yapılmış,

paydaşların görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Böylelikle denetmen, yönetici ve öğretmenlerin, öğretmen denetimini gerçekleştirecek kişiye ilişkin bakış açılarındaki ortak noktalar ve farklılıkların belirlenmesi yoluyla sisteme kapsamlı geribildirim sağlanması amaçlanmıştır. Bu araştırma daha önce denetim konusunda yapılmış bilimsel çalışmalardan farklı olarak 2011 MEB Öğretmen Denetim Rehberi'nde yer alan Öğretmen Değerlendirme Formu'ndaki öğretmen denetimi özelliklerinin, denetmen, yönetici ve öğretmen görüşleri ışığında değerlendirilmesiyle birlikte, öğretmen denetimi konusunda yapılmış en kapsamlı araştırmalardan biri olmayı hedeflemektedir.

Bu araştırma alanyazın bölümü ile de alana anlamlı ve önemli katkılar getirmeyi amaçlamaktadır. Alanyazın, genel eğilimden farklı olarak iki temel yapı üzerine kurulmuştur. Bunlardan birincisi öğretmen ihtiyaçlarını belirlemek, diğeri ise öğretmen ihtiyaçlarını karşılamaktır. Öğretmen denetimine ilişkin bilgi birikimi bu iki temel üzerinden sunulmaya çalışılmıştır.

1.4. SAYILTILAR

Bu araştırmada araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracının yanıtlayıcılar tarafından net bir şekilde anlaşıldığı ve araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve denetmenlerin veri toplama aracını içtenlikle ve nesnel olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.

1.5. SINIRLILIKLAR

Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Aydın ili Efeler ilçesinde, genel liselerde görev yapan öğretmen ve yöneticilerle sınırlıdır. Ayrıca araştırmaya katılan denetmenler de Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki denetmenlerle sınırlıdır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracındaki maddeler Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından hazırlanan "2011 Öğretmen Denetim Rehberi"ndeki "Öğretmen Değerlendirme Formu"ndaki maddeler temel alınarak geliştirilmiştir. Veri toplama aracı, öğretmen denetiminde bakanlık tarafından kullanılması öngörülen öğretmen değerlendirme formundaki maddeler ile sınırlı tutulmuştur.

1.6. TANIMLAR

Öğretmen Denetimi: Eğitim öğretim faaliyetlerinin sorumlusu olan öğretmenin kendisine yasal olarak da yüklenen misyonu gerçekleştirip gerçekleştirmediğini, süreç içerisinde hedeflerden sapmaları ve sorunları belirleyerek bunların giderilmesini sağlamak ve öğretmeni geliştirmek amacıyla öğretmenin çalışmalarının izlenmesi ve ona rehberlik edilmesi sürecidir (MEB, 2011a).

Öğretmen Denetim Rehberi: Milli Eğitim Bakanlığı, Rehberlik ve Denetim Dairesi Başkanlığınca Mayıs 2011'de yayınlanan ve öğretmen denetiminde uygulanacak esasların belirlendiği rehberdir.

Öğretmen Değerlendirme Formu: Mayıs 2011 Öğretmen Denetim Rehberi'nde Ek-1 olarak sunulan ve 2 bölümden oluşan, öğretmen denetimi ölçütlerinin ve açıklamaların yer aldığı formdur. Formun amacı öğretmen denetimi sırasında gözlemlenmesi ve incelenmesi gereken durumların net bir şekilde sunulmasıdır. Öğretmen değerlendirme formunun birinci bölümü değerlendirilecek evrak başlığı altında, planlamalar, değerlendirme, eğitim çalışmaları ve öğretmenin diğer çalışmaları biçiminde sınıflandırılmış değerlendirme alanlarını içermektedir. İkinci bölümde ise 43 adet gösterge, dersi planlama, öğrenme/öğretme ortam araç-gereç ve teknolojileri, öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma, özel alan program/içerik bilgisi, öğretim durumu ve bireysel özellikler olmak üzere 6 boyutta sunulmuştur.

Öğretmen Denetimi Görüş Anketi: Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Denetim Rehberi'ndeki "Öğretmen Değerlendirme Formu" temel alınarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş 52 maddelik ve 7 boyuttan oluşan ankettir.

Evrak Denetimi Boyutu: Öğretmen Değerlendirme Formu'nda ve Öğretmen Denetimi Görüş Anketi'nde planlamalar, değerlendirme, eğitim çalışmaları ve kişisel çalışmalara ilişkin evrakların ifade edildiği boyuttur.

Dersi Planlama Boyutu: Öğretmen Değerlendirme Formu'nda ve Öğretmen Denetimi Görüş Anketi'nde öğretmenin dersi planlamasına ve planlamada dikkat edeceği hususlara ilişkin 12 maddenin yer aldığı bölümdür.

Öğrenme/Öğretme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutu: Öğretmen Değerlendirme Formu'nda ve Öğretmen Denetimi Görüş Anketi'nde öğrenme ortamının temizliğinden, düzenlenmesinden, materyal seçimine kadar öğrenme - öğretme ortamına ilişkin düzenlemelerin yer aldığı boyuttur.

Öğrenciye Değer verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutu: Öğretmen Değerlendirme Formu'nda ve Öğretmen Denetimi Görüş Anketi'nde öğretmenin öğrenciyle iletişimi, yönlendirmesi ve etkileşimine ilişkin yapılması gerekenlerin ifade edildiği boyuttur.

Özel Alan Program / İçerik Bilgisi Boyutu: Öğretmen Değerlendirme Formu'nda ve Öğretmen Denetimi Görüş Anketi'nde öğretmenin branşına ilişkin bilgi ve becerilerinin ifade edildiği boyuttur.

Öğretim Durumu Boyutu: Öğretmen Değerlendirme Formu'nda ve Öğretmen Denetimi Görüş Anketi'nde öğretmenin öğretimi gerçekleştirirken dikkat etmesi ve göz önünde bulundurması gereken temel durumların sıralandığı boyuttur.

Bireysel Özellikler Boyutu: Öğretmen Değerlendirme Formu'nda ve Öğretmen Denetimi Görüş Anketi'nde öğretmenin, öğretmenlik mesleğine uygun olarak taşıması gereken bireysel özelliklerinin ifade edildiği boyuttur.

Denetmen: Araştırmanın genelinde bakanlıkça denetmenlik kadrolarına atanmış ve denetimi meslek olarak yerine getiren kişiler için denetmen unvanı kullanılmıştır.

Maarif Müfettişi: Milli Eğitim Bakanlığının 14 Mart 2014 tarihinde "Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile tanıttığı 24 Mayıs 2014 tarihinde yayınladığı "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" ile tanımladığı kadro unvanıdır. Bakanlığa bağlı görev yapan ve yönetmelik öncesi "MEB Bakanlık Denetmeni" ve "MEB İl Denetmeni" unvanları ile görev yapan denetmenler "Maarif Müfettişi" kadro unvanı altında birleştirilmiştir. Bu araştırmada Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un yayınlanmasından önce geliştirilen veri toplama aracında MEB İl Denetmeni ve MEB Bakanlık Denetmeni

olarak kullanılan unvanlar araştırmanın bulgular ve yorum kısmında da araştırma sonuçlarını sağlıklı yansıtmak için değiştirilmeden sunulmuştur. Sadece yapılan değişikliğe ilişkin bilgilerin sunulmasında ve kuramsal açıklamalarda denetim görevlileri başlığı altında Maarif Müfettişi ifadesi kullanılmıştır.

MEB İl Eğitim Denetmeni: Milli Eğitim Bakanlığınca 14 Mart 2014 tarihinde yayınlanan Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un yayınlanmasından sonra MEB İl Maarif Müfettişi olarak anılan kadro unvanının yerine kullanılmıştır.

MEB Bakanlık Denetmeni: Milli Eğitim Bakanlığınca 14 Mart 2014 tarihinde yayınlanan Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'un yayınlanmasından sonra MEB Bakanlık Maarif Müfettişi olarak anılan kadro unvanının yerine kullanılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

"2050'de yeryüzünün neye benzeyeceği ve 2100'de ne olacağı bugünden belirleniyor. Çocuklarımız ve torunlarımız gelişmiş, yaşanabilir bir dünyada mı oturacaklar, yoksa bizi nefretle anarak bir cehennem içinde mi didinecekler? Onlara yaşanabilir bir gezegen bırakmayı garantilemek için geleceğin ne getireceğini şimdiden düşünmeye başlamak zorundayız. Geleceğin özünü ve onu şekillendirmemize nelerin yardım edeceğini anlama zahmetine girmek zorundayız".

Jacques Attali, 2011.

Günümüz gençliğinin ve gelecek nesillerin yaşam kalitesinin artırılması, ülkelerin refah düzeyinin yükselmesi, geleceğin şekillendirilmesi, eğitimle mümkündür. Bilgi ve ekonomi arasında bir ilişkinin olduğu fikri yeni değildir (Apple, 2006: 86) ve eğitim Türkiye'de daima yenileşme ve kalkınma hareketlerinde önemli bir etkidir (Kaya, 2009: 357). Ülkeler ve bireyler sosyal ve ekonomik refaha, iyi eğitim öğretim görmüş toplumlar sayesinde ulaşırlar (MEB, 2011a). Eğitim sistemini amaçlarına ulaştırma görevi ise okulun üzerindedir. Bu noktadan hareketle okullara genel bir bakış, eğitimi ve onu etkileyen dinamikleri anlamak için anlamlı bir başlangıç olacaktır.

2.1. OKULLARA GENEL BİR BAKIŞ

Okul oldukça karmaşık bir sosyal birim ve gerçeklik alanıdır (Şişman, 2013: 13). Toplumların tarihini incelediğimizde okulun oldukça eskiye dayanan toplumsal bir yapı olduğunu görüyoruz (Ilin ve Segal, 2009). Okul dediğimiz örgütün en önemli ve açık özelliği, üzerinde çalıştığı hammaddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur (Bursalıoğlu, 2012: 33). Okullar bu hammaddeyi işler ve topluma uyumunu sağlar. Toplumun kendisi için meydana getirdiği bütün şeyler, onun her bir bireyine okul aracılığıyla kazandırılır (Dewey, 2008: 23). Okulların bu misyonunu en sağlıklı şekilde yerine getirmesi gerekmektedir; çünkü bir toplumun varlığını sürdürmesinde ve

gelişmesinde en önemli kaynağı amaçlarına uygun olarak yetiştirdiği insanlardır (Taymaz, 2011b:3).

Okulların sosyal, politik ve ekonomik birçok görevi vardır (Bursalıoğlu, 2012: 37, Sişman, 2013: 13, Gökçe, 2009: 40). Farklı yazarların, okula, görevlerine ve işlevlerine ilişkin farklı bakış açıları vardır. Örneğin Illich (2013) okulların ideolojik denetim kaynağı olduğunu düşünür ve okulların mevcut toplumsal yapıyı yeniden ürettiğini dile getirir. Henson (2010) okulların sosyal gelişimi ve öğrenci öğrenmesini hedef alan yapılar olduğunu, McLaren (2007) ise okulların ve öğrencilerin hiç olmadığı kadar zorlu koşullarla yüz yüze olduğunu vurgulamaktadır. Okulları anlamak, bu farklı bakış açılarının sağlıklı analiz edilmesiyle yakından ilişkilidir. İdeolojiye bağımlı ya da ideolojiden bağımsız, okulların temel işlevi, öğrencilere istenilen davranışları kazandırma ve belli öğrenme yaşantılarının sağlanabilmesi için çevreyi düzenlemektir. Okullar öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet örgütleridir (Hoy ve Miskel, 2012: 33). Okulların hem çevredeki gelişmelere uyum sağlayacak hem de çevreden beklenen değişimleri oluşturabilecek yeterliliğe ulaştırılması gerekmektedir (Başaran, 1996). Okulun görevlerini yerine getirebilmesi de paydaşların rollerini eksiksiz olarak bilmeleri ve oynamaları ile mümkündür (Taymaz, 2011b: 4).

2.1.1. Yirmi Birinci Yüzyıl'da Öğrenci Olmak

21.yy öğrencilerini anlamak, öncelikle içinde bulunduğumuz yüzyılı anlamaktan geçer. Hızlı bir değişim ve gelişimin gözlemlendiği, teknolojideki ilerlemenin hiçbir dönemde olmadığı kadar ivmeli hareket ettiği bu dönemde, tüm etrafımızı saran teknoloji insanların çalışma, yaşama, davranma biçimlerini ve bilginin toplumdaki rolünü değiştirmiştir (Griffin, McGaw ve Care, 2012). İnsan türünün artık küresel ölçekteki kaderi, öğretimin bilinmezden geldiği temel bir gerçektir. Bugün, küresel kimliğin gelişmelerinin bilinmesi ve dünyalı kimliğin tanınması, öğretimin önemli konularından biri olmalıdır (Morin, 2013). Bu değişim sürecinde gençlik ise birçok kaygıların üzerinde toplandığı merkezi bir konumdadır (Giroux, 2008: 141). Postmodernizmin etkilerinin gençliğin etrafını çok yönlü olarak sardığı, medyanın yoğun etkisi altında kalan gençliğin tembelleğe ve sınırlara itildiği günümüzde hem gençliğe hem de eğitimcilere ciddi roller düşmektedir (Giroux, 2007: 37-57). Yeni

okuryazarlıkların ortaya çıktığı günümüzde (Kellner, 2001: 67-81), artık gençlerin dünyayı anlamak ve anlamlandırmak için yeni beceriler elde etmesi gerekmektedir.

Peki yeni beceriler derken kastedilen nedir? Yenyüz yılın getirdikleriyle, birçok iş ve yaşam alanında düzinelerce yeni yeterlilikler ortaya çıkmıştır. Örneğin iş yerinde bilgiye ulaşma ve bilgiyi işlemeye yönelik ihtiyacın artması, bilginin güvenilirliğini ve işe yararlığını analiz edebilme, uygunluğunu değerlendirme ve onu akıllıca uygulayabilme becerisine olan acil ihtiyacı beraberinde getirmiştir (Griffin vd., 2012: 5). Dolayısıyla yeni yeterlikleri kazanmış bireylerin sistem içine girmesine duyulan ihtiyaç da acildir. Bu yeterlikleri bireye kazandıracak kurumlar olan okulların da öğrenci ihtiyaçlarına beklenen yönde cevap vermesi gerekmektedir.

Okul bireylerin topluma uymasını sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan, toplumun yeni koşullarını bireye açıklamak zorundadır (Bursalıoğlu, 2012: 34). Bu yüzyılda öğrenciler 1-Araştırmak, eleştirel düşünmek ve bilgi edinmek, 2- Sonuçlar çıkarmak, bilinçli kararlar vermek, bilgiyi yeni durumlara uygulamak ve yeni bilgiler üretmek, 3- Bilgiyi paylaşmak, demokratik toplum üyeleri olarak etik ve verimli katılımında bulunmak, 4- Kişisel ve etik gelişimi sağlamak için beceri, kaynak ve araçlar kullanırlar (AASL, 2007). Bu eylemler 21.yy öğrencisinin başarılı bir şekilde yürütmesi gereken eylemlerdir. Dolayısıyla bu yüzyılın çocuklarının bu eylemleri gerçekleştirecek becerilerle donatılması gerekmektedir.

21. yy becerileri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Örneğin Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Miller-Ricci ve Rumble (2012: 18) 21.yy becerilerini şu şekilde gruplamışlardır:

Düşünme biçimine ilişkin beceriler: Yaratıcılık ve yenilik / Eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme / Öğrenmeyi öğrenme, üstbilgi.

Çalışma biçimine ilişkin beceriler: İletişim / İşbirliği (takım çalışması).

Dünyada yaşamaya ilişkin beceriler: Yerel ve küresel vatandaşlık / Yaşam ve kariyer / Kişisel ve sosyal sorumluluk.

Koenig (2011) ise 21.yy öğrencisinin sahip olması gereken becerileri bilişsel, kişilerarası, içsel beceriler biçiminde üç ana grupta toplamıştır. 21.yy öğrencisinin,

problem çözme, eleştirel düşünme, sistematik düşünme gibi bilişsel becerilere; iletişim becerisi, takım çalışması, sosyal beceriler, kültürel duyarlılık, farklılıklara duyarlılık gibi kişilerarası becerilere ve zaman yönetimi, öz-yönetim, öz-gelişim, adapte olabilme gibi içsel becerilere sahip olması gerektiğini düşünmektedir. Türkiye'de yürütülmüş bir diğer araştırmaya göre 21.yüzyıl öğrenci özelliklerinin sahip olması gereken beceriler 4 ana tema altında toplanmıştır. Bilişsel becerilerden, "özgür ve özgün düşünen", içsel becerilerden "hedeflerini kendi istek ve becerilerine göre belirleyen", sosyal becerilerden, model olan, araştırma becerilerinden "bilgiyi sorgulayıcı olan", öğrenme becerilerinden "öğrenmeyi seven", bilgi edinme becerilerinden "bilgiyi transfer eden", kariyer becerilerinden "üreten", yenilik becerilerinden "ileri görüşlü olan", teknoloji kullanım becerilerinden "teknolojiyi etkin kullanan", frekansı en yüksek olan becerilerdir (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2013: 1).

Görüldüğü gibi 21. yy öğrencisi çeşitli değişkenlerle karşı karşıyadır ve bugünün koşullarında başarılı olabilmek için birçok beceriye sahip olması gerekmektedir. Öğrenciler sadece zamanın getirdiklerinden değil aynı zamanda okulun sosyal, politik ve ekonomik gücünden de çok yönlü olarak etkilenmektedirler (Spring, 2010: 10). Dolayısıyla 21. yy koşullarında öğrenci olmak beraberinde birçok zorluğu da getirmektedir.

Bu yüzyılın öğrencilerinin başarılı olabilmesi, eğitimin başarısı ile ilişkilidir. Öğrencilerin nitelikli somut yaşantılara ve farkındalık kazanmaya ihtiyacı vardır. Bu durumda nihai amacı öğrenci öğrenmesi olan okulların (Hoy ve Miskel, 2012: 33) etkili okullar olabilmesi gerekmektedir (Şişman, 2013). Bunun yanı sıra okullarda verilen eğitim hem bireyi hem de toplumları amaçlarına ulaştırmak için deneyim temeline dayalı olmak zorundadır (Dewey, 2013: 109). Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, rekabet gücü yüksek, bilgi çağı insanını yetiştirmek eğitim-öğretimin asıl hedefi olup bu hedefin gerçekleştirilmesindeki en önemli unsur ise öğretmendir (MEB, 2011a).

2.1.2. Öğretmen - Başarı İlişkisi

Bir öğrencinin günden güne ilerleyen yaşamında hiç kimse, sınıftaki öğretmeninden daha etkili değildir (California Eğitim Politikası Semineri, 1998). Öte yandan okul içinde veya dışında, herhangi bir düzeydeki öğretmen - öğrenci ilişkisinin

dikkatli bir analizi, bu ilişkinin temel olarak anlatı niteliğinde olduğunu ortaya koyar. Bu ilişki, anlatan bir özne (öğretmen) ve sabırla dinleyen nesnelere (öğrenciler) oluşur (Freire, 2013:55). Bu şekilde bir öğretmen öğrenci ilişkisi de başarı için yetersizdir. Öğretmen - öğrenci ilişkisi çok yönlü bir etkileşimdir. Bu etkileşimden önce şunu açıklamakta fayda vardır: Öğretmen kimdir, öğretmenin rolü nedir? Bugünün ihtiyaçlarına cevap verecek öğretmen hangi özelliklere sahip olmalıdır?

Öğretmenlerin neleri bilmesi ve yapabilmesi gerektiğine ilişkin tanımlar, toplumun değerlerinin değişmesiyle birlikte zaman içinde değişikliğe uğramıştır ve uğramaya da devam edecektir (Mitchell, Robinson, Plake ve Knowles, 2001: 32). Örneğin ülkemizde, 1739 sayılı Kanun'un 43. maddesinde öğretmenlik, "Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan bir ihtisas mesleği" olarak tanımlanmıştır (MEB, 1973). Bu mesleğin yeterlikleri ise yine MEB tarafından genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve meslek bilgisi olarak ifade edilmiştir (Celep, 2009: 49). Türk Eğitim Derneği (2009) yürütmüş olduğu bir araştırmada, günümüz koşullarında bir öğretmenin sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğretmenlerin öğrencilerine ve öğrencilerin öğrenmesine adanmış olması,
2. Teknolojik pedagojik alan bilgisi,
3. Öğretimi planlama ve uygulama,
4. Değerlendirme ve izleme,
5. Öğretme öğrenme ortamında etkili bir iletişim sağlayabilme ve öğrenci davranışlarını yönetme.
6. Bireysel ve mesleki gelişimi planlama ve gerçekleştirme.
7. Diğer öğretmenler, veliler ve okul çalışanları ile işbirliği içinde çalışabilme.
8. İşle ilgili mevzuatı bilme ve anlama.

Eğitimin büyük gücüne şaşmaz bir şekilde inanıyorum diyen Suhomlinski de (2012: 33) bir öğretmenin öğrenciye değer vermesi gerektiğini, hobilerinin olması gerektiğini, meslek ve alan bilgisi bakımından yeterli olması gerektiğini vurgulamıştır. Vurgulanan tüm bu yeterliliklerde amaç, öğretmen yoluyla başarının artırılmasıdır.

Öğretmen niteliği ve öğretmen yeterlikleri, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede kilit noktalardır (Levin, 2003: 3). Diğer bir ifadeyle eğitimin niteliği büyük

ölçüde öğretmen niteliği ile doğru orantılıdır (Celep, 2009: 47) ve araştırmalar tekrar tekrar öğretmen uzmanlığının öğrenci başarısındaki en önemli faktörlerden biri olduğunu keşfetmektedir (California Eğitim Politikası Semineri, 1997). Örneğin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin ilerlemeler kaydeden okul bölgelerinde öğrenci başarısında artış gözlenmiştir (İlğan, 2012: 25). Dolayısıyla sistem içerisinde nitelikli öğretmenlerin var olması öğrenme çıktılarına ulaşmak açısından son derece önemlidir. Öğretmen niteliğini arttırmak ise öğretmeni hizmet öncesinde ve hizmet süresince desteklemekle mümkündür (MEB, 2011a).

2.1.3. Öğretim - Başarı İlişkisi

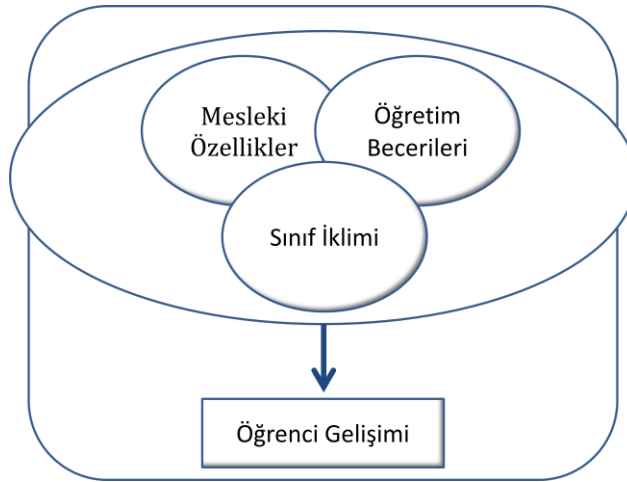
Bilgi vasıfsız ve eğitimsiz genç yetişkinleri hiçbir koşulda affetmeyecek şekilde küresel ekonomiyi yönetmektedir (Klein, New York Okulları Başkanı; akt. Williams, 2005). Bilgi öğretim yoluyla aktarılır. Öğretimin niteliği başarıyı etkileyen en önemli faktörlerdendir. İyi öğretim gerçekten fark yaratır. Son yıllarda okullar ve yönetim birimleri, öğretimi geliştirmek için çeşitli yollar denemişlerdir. Daha sıkı denetim ve değerlendirmeler, sınav sonuçlarının öğretmeni değerlendirmek için kullanılması, yüksek başarıyı gösteren öğretmenlere ek ödemeler yapılması, öğretmenin internet kaynaklarını kullanmasının teşvik edilmesi ve her öğrenciye tablet dağıtılması gibi bir düzine etkinlik öğretimi geliştirme odaklı olarak yapılmıştır (Marshall, 2009). Tüm bu değişikliklerde amaç öğretimi geliştirmek yoluyla başarıyı artırmaktır.

Bugünün öğretimi sürekli kendini yenilemek ve yeni koşullara göre düzenlenmek zorundadır. Öğretim başarıyı etkileyen temel değişkenlerden biridir ve öğretmenler öğretim sürecinin sorumlusudurlar. Dolayısıyla bugünün öğretmenleri, verdikleri öğretimin niteliğini sürekli gözden geçirmek zorundadırlar. Bireysel gelişim üzerine odaklanmak zorundadırlar. Ayrıca izole olmak yerine, her zamankinden daha fazla işbirliği içinde çalışmak zorundadırlar. Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin müdahale stratejilerini ve kaynakları kullanımlarını, çıkarımlar yerine somut kanıtlar üzerine temellendirmek zorundadırlar (Griffin vd., 2012: 9). Ancak bu şekilde öğretim daha nitelikli hale gelir ve öğrenci başarısı artar. Öğrenciler, öğretimi sırasında istekliliği parlayan ve yüksek düzey iletişim becerileri güçlü öğretmenleri tanıma ve değer verme konusunda dikkate değer bir anlayışa sahiplerdir (Jones, Jenkin ve Lord,

2006: 1). Öğretime istekli ve iletişimi güçlü öğretmenin öğretim becerilerinin de iyi olacağı düşünülebilir ve böylelikle öğrenci başarısı yakalanabilir.

Öğretimin niteliği öğretmenin etkililiği ile yakından ilişkilidir denebilir. Bir öğretmenin mesleki özellikleri, öğretim becerisi ve oluşturduğu sınıf iklimi öğrenci gelişimini sağlayan en önemli etmenlerdir (Zbar, Marshall ve Power, 2007: 39). Öğretmen etkililiği ile öğretimin niteliği arasında, öğretimin niteliği ile de öğrenci başarısı arasında doğru orantılı bir ilişkinin olduğu düşünülebilir. Zbar ve diğerlerinin öğretmen etkililiği modeli Şekil 2.1'de sunulmuştur. Modele göre öğretmenin mesleki özellikleri, öğretim becerisi ve oluşturduğu sınıf iklimi doğrudan öğrenci gelişimini etkilemektedir.

Şekil 2.1. Öğretmen Etkililiği Modeli



Kaynak: Zbar, Marshall ve Power, 2007: 40.

2.1.4. Yönetim - Başarı İlişkisi

Eğitim yönetimi dediğimiz alan, liderliği, stratejik yönetimi, insan kaynakları yönetimini, öğrenme ve öğretimin yönetimini, kaynakların yönetimini, çevreyle ilişkilerin yönetimini ve eğitimin niteliğinin yönetimini içermektedir (Bush ve Bell, 2003). Eğitim yöneticisinin temel görevleri öğrencilerin nitel ve nicel olarak gelişmesini sağlamak ve bu doğrultuda geleceğe dönük planlamalar yaparak kaynakları etkili bir şekilde kullanmaktır (Taymaz, 2011b :22). Okul yönetimi de, eğitim yönetiminin, daha sınırlı bir alan olan okullarda uygulanmasıdır. (Arslan, 2013: 326). Okul yönetiminin

önemi, yönetimin öneminden kaynaklanmaktadır. Her nasıl yönetimin görevi örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaksa, okul yönetiminin görevi de okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2012: 6). Okullar öğretme ve öğrenmeye adanmış hizmet örgütleridir (Hoy ve Miskel, 2012: 33) ve öğretimin başarısı aslında yönetimin başarısıdır. Etkili okulların, iyi yönetilen okullar olduğu söylenebilir.

2.1.5. Denetim - Başarı İlişkisi

Denetim çok yönlü olarak başarıyı etkilemektedir. Öğretmeni geliştirmek, programı geliştirmek, tüm öğrencilerin eşit bir şekilde nitelikli eğitim almasını sağlamak, okul yönetiminin bir boyutu olarak öğrenci işlerini düzenlemek gibi birçok yolla başarıya etki etmektedir. Denetim başarı ilişkisini analiz ederken bu yolları gözden geçirmek ilişkiyi geniş bir açıdan görülmesine katkı sağlayacaktır.

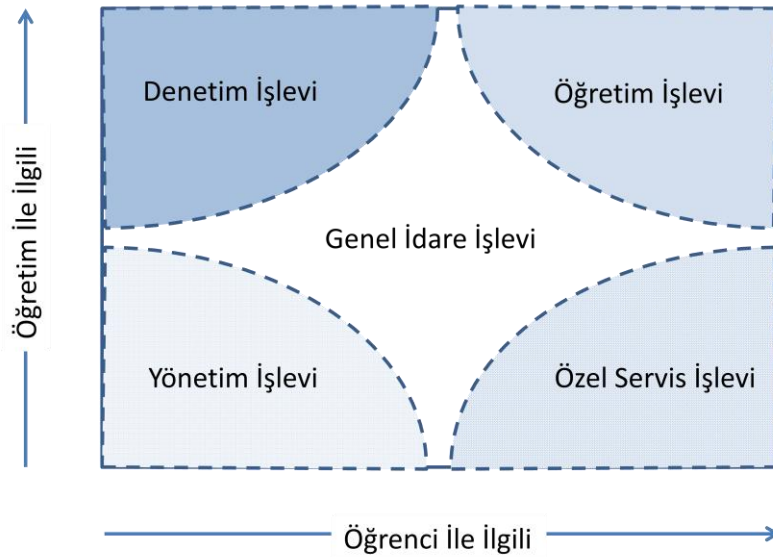
Öğretimin geliştirilmesi çağın en önemli ihtiyaçlarındandır. İkel toplumlar kitle eğitimi gibi bir şeye ihtiyaç duymuyorlardı ama bugün karmaşık toplum yapısında organize edilmiş, formal okul deneyimlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Benzer şekilde ilkel toplumlarda sadece ayrıcalıklı olana eğitim sağlanırken, bugün bütün çocukların yetenekleri ile uyumlu olarak gelişmesine fırsat verilmesi ümit edilmektedir. Eşit deneyim değil eşit fırsat vurgulanmaktadır (Marks, Stoops ve King-Stoops, 1985: 3). Diğer yandan bir çocuk, eşit nitelikte okul eğitimi hakkına sahip olmakla zengin bir çocuğun konumunu nadiren elde edebilir ve bu dengesizliği gidermek için, ekonomik düzeyi düşük aile çocuklarının öğrenme edimlerini gerçekleştirmelerini sağlayacak yardımlara ihtiyacı vardır (Illich, 2013: 19). Bu yardımlardan biri de sistemdeki eksiklikleri belirleyerek, bu eksiklikleri gidermeye yönelik eylemleri belirlemek ve sistemi bu doğrultuda desteklemektir.

Okul, ürününün değerlendirilmesi zor olan bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2012: 34). Çıktıların bir fabrikadaki gibi hemen gözlemlenemeyeceği bu örgütlerde yapılacak hatalar, sistem içine geri döndürülemez çıktılar verecektir. Eğitim sisteminde denetimin amacı, okulun etkililiğini sağlamaktır (MEB, 2011a). Etkili okullar da başarı merkezli okullardır (Şişman, 2013: 171), dolayısıyla eğitimde başarıya giden yollardan bir tanesi sağlıklı bir denetim mekanizmasıdır. Herkes, denetimin temel işlevinin öğrenciler için öğrenme durumunu geliştirmek olduğu konusunda hemfikirdir (Willes, 1967: 5), bu

bağlamda düşünüldüğünde de başarı ve denetim arasındaki organik bağ açıkça görülebilir.

Öğrenmeler bir çıktı, öğretim ise bir süreç olarak değerlendirilecek olursa, öğrenciler için bu sürecin ham maddesi denebilir. “Öğrenci” ve “öğretim” eğitimin merkezindedir. Yönetiminin işlevlerinden "denetim" ile "öğrenci ile ilgili yönetim" ve "öğretimle ilgili yönetim" boyutları arasındaki ilişki önemlidir. (Harris, 1985: 3). Şekil 2.2 yönetimin temel işlevlerinden olan denetim ile öğretim arasındaki yüksek düzeyli ilişkiyi özetlemektedir.

Şekil 2.2. Yönetimin Temel İşlevleri



Kaynak: Harris, 1985:4.

Görüldüğü gibi denetim öğretim üzerinde yüksek düzeyde bir etkiye sahiptir. Öğretim - başarı ilişkisinin daha önce tartışılmış olmasından hareketle şu söylenebilir: Denetim ile başarı arasında da açık ve net bir ilişki vardır.

Okullar, paydaşların sürekli kendini yaratma ve başarıma kapasitelerini geliştirebilecekleri yer olmalıdır (Hoy ve Miskel, 2012: 33). Bu ise paydaşların sürekli olarak desteklenmesiyle mümkündür. Hem paydaşların hem bir bütün olarak okulun değişim ihtiyacına cevap vermesi gerekmektedir ki bu da başarı için ön koşullardan biridir. Okulun değişim ihtiyacına cevap vermesi denetmenin yaptığı işten sık sık büyük oranda etkilenmektedir ve tamamen denetmenin yaptığı işle şekillenmektedir. Bu da

denetmenin öğretimsel rolünü son derece önemli kılmaktadır (Henson, 2010: 37) ve başarı için denetmenin bu rolünü yetkin bir biçimde oynaması gerekmektedir. Bugün başarılı ve etkili okullara ilişkin bildiklerimiz üzerine şu yorum yapılabilir: Artık geleneksel okullardan, her şeyin paylaşıldığı okullara kaydığımız bir zaman yaşanmaktadır. Dolayısıyla eğer başarıyı isteniyorsa denetimde de geleneksel yöntemlerden yeni denetim anlayışlarına doğru kayılması gerekmektedir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2009: 6).

2.2. DENETİME GENEL BİR BAKIŞ

2.2.1. Denetim Nedir?

Okulculuğun iki temel eylemi olan öğretme ve öğrenmenin ürünü insan davranışındaki değişikliklerdir. Bu değişiklikleri beklemek, gözlemek ve değerlendirmek, hem sabır hem de beceri isteyen bir girişimdir (Bursalıoğlu, 2012:34). Bu girişim eğitim için temel bir gerekliliktir ve denetim kavramıyla açıklanabilir.

Denetim kavramının birçok anlamı vardır. Bu sözcüğü okuyan veya duyan kişi, sözcüğü deneyimleri, ihtiyaçları ve amacı doğrultusunda yorumlar (Wiles, 1967: 3; Başar, 1998; Yaman, 2013: 229). Scott (1924) denetimi okul yönetiminin öğretimin eşgüdümünü, harekete geçirilmesini ve yönlendirilmesini sağlayan bir biçimi olarak tanımlamıştır. Knoll'a (1987) göre denetim bir liderlik rolüdür, Wiles ve Bondi de (2000) benzer şekilde okuldaki denetimi öğretime ilişkin aktivitelerin eşgüdümlenmesi ve yönetilmesini sağlayan genel bir liderlik işlevi olarak görmektedirler. Marks ve diğerleri (1985) denetimi öğretim programları ve öğretimin geliştirilmesini hedefleyen uygulamaların değerlendirilmesi olarak kabul ederken Henson (2010: 69) okul çapında ve sınıfta öğrenmeyi teşvik edecek bir iklim yaratması için öğretmene yardım edilmesi süreci olarak değerlendirmiştir. Sergiovanni ve Starratt (1979: 2) eğitimin değişen yüzüyle, denetimin de mekanik bir süreçten sıyrılıp gelişimsel bir hal aldığını vurgularken, Aseltine, Faryniarz ve Rigazio-Digilio (2006: 2) yeni denetim yaklaşımlarına olan ihtiyaçtan hareketle, denetimi öğrenci öğrenmesinin merkeze alınarak öğretmenin daha aktif rol almasının sağlanması olarak tanımlamışlardır. Lunenburg ve Ornstein de (2014) eğitim denetimini, amaçlardan sapmayı önlemek için okulların işleyişini izleme ve düzeltme süreci olarak ifade etmektedirler.

Başar (1998:4) denetimi, durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme öğelerinin bir araya gelmesiyle oluşan bir süreç olarak nitelendirmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bakış açısına göre ise denetim, bir birimin işleyişi konusunda ayrıntılı olarak inceleme yapmak ve bilgi toplamak, toplanan bilgileri analiz etmek, analiz sonucunda sorunları tanımlamak, belirlenen sorunlara çözüm üretmektir (MEB, 2011a). Hangi pencereden bakılırsa bakılsın, aslında denetim okul çalışanlarına bir yardımdır (Ünal, 2013: 280). Denetim bir amaç değil, örgütü daha verimli bir biçimde amaçlara yönlentmeyi hedefleyen bir araçtır (Öztürk, 2007: 23).

2.2.2. Denetimin Kısa Tarihi

Geçmiş, insan deneyimleriyle şekillenmiş eski olay ve fikirleri, bugünkü davranışlarımızı düzenlemek ve geleceğe dönük daha zekice kararlar vermek için analiz etme yoluyla anlaşılabilir (Sullivan ve Glanz, 2009: 7), dolayısıyla denetimin tarihine ilişkin edineceğimiz bilgi, denetimin geleceğini şekillendirmek için son derece önemlidir.

Kaynağı çok eski dönemlere kadar uzandığı bilinen denetim, toplumsal gelişime paralel olarak sürekli gelişmiş ve içeriği zenginleşmiştir (Okur, 2007: 38). Denetim, yönetime uygun bir değişim ve gelişim göstermiştir (Aydın, 2013: 3). Klasik yönetim yaklaşımları denetimin teknik yönüne, insan ilişkileri yaklaşımı denetimin rehberlik yönüne, modern yaklaşımlar ise sistemin işleyişi üzerindeki etkilerine ağırlık vermişlerdir (Başar, 1998: 3; Sergiovenni ve Starratt, 1979: 3-4, Marzano vd., 2011: 12-5).

Eğitimde denetime duyulan ihtiyaç ülkelerde resmi okulların açılmaya başlamasına dayanmaktadır (Henson, 2007: 37). Tarihsel süreçte, denetim ilk olarak yönlendirme ve yargılama aracı olarak kullanılıyordu. 1920'lere kadar denetim insanların yapmaları gereken şeyleri yapıp yapmadıklarının kontrolü olarak kendini gösteriyordu, çünkü o dönemlerde ortaöğretimi bitirenler öğretmen oluyordu ve yetersizlerdi, kontrol edilmeleri gerekiyordu (Wiles, 1967: 4). Bugün ise denetim kontrol etmekten öte, geliştirme odaklı bir işleve sahiptir (Aydın, 2013:3).

Genel olarak denetim tarihi ele alındığında karşılaşılan ilk dönem klasik denetim dönemidir (İlğan, 2012: 113). Bu dönemde denetim daha çok teftiş ve kontrol

yöntemiyle (Mohanty, 2005: 273), baskın bir şekilde okulları yönetmek demekti (Sullivan ve Glanz, 2009: 9). Bilimsel denetim döneminde öğretmenler önceden belirlenen öğretimsel amaçları gerçekleştirmek üzere sisteme alınır ve bu amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmedikleri onları izleyen yönetici ya da denetmen tarafından kontrol edilirdi (İlğan, 2012: 113). Artık otokratik denetimsel uygulamaların işe yaramayacağı ve bilimsel yaklaşımlara ihtiyaç duyulduğu fark edilmişti (Sullivan ve Glanz, 2009: 14). Her alanda standartlaşmaya gidilen ve 1930'lara tekabül eden bu dönemde, denetim konusunda da standartlaşmaya gidilmişti (Marzano vd., 2011: 15).

Denetimin yardım ve geliştirme işlevlerinin kaynağı demokratik denetim dönemine dayanır (Sullivan ve Glanz, 2009: 21). 1946'da yayınlanan Lewis ve Leps'in makalesi, bu dönemin denetim anlayışını net bir şekilde yansıtmaktadır. Yöneticiler için ilkeler başlığı altında sıraladıkları denetimsel davranışların ilkeleri şu şekildedir: demokratiklik, girişimcilik, insanın sınırlarını bilme, ortak karar verme ve yetki paylaşımı (Lewis ve Leps, 1946: 163). Görüldüğü gibi ikinci dünya savaşı sonrası denetim genelden özele, öğretmene yönelmeye başlamıştır ve artık vurgu sadece öğretmenin becerilerini geliştirmeye değil, duygusal ihtiyaçlarına da yönelmiştir (Marzano vd., 2011: 16). 1960'lı yıllarla birlikte klinik denetim terimi, eğitim denetimi alanyazınına girmiştir ve klinik denetim döneminin en önemli özelliği sınıf yaşantılarını temel almasıdır (Henson, 2010: 41) ve yüz yüze etkileşimin hakim olmasıdır (Glickman vd., 2009).

21. yy ise çağdaş denetim yaklaşımları ile şekillenmektedir. Gelişimsel denetim, farklılaştırılmış denetim, yansıtıcı denetim, meslektaş denetimi, mentorluk ve koçluk gibi denetim yaklaşımlarının ortaya çıktığı, öğretmen gelişiminin (İlğan, 2012: 113) ve özellikle de öğrenci başarısının temel alındığı dönemdir (Marzano vd., 2011: 25).

Eğitim denetiminin tarihini ve bugünün taleplerinin tarihten nasıl etkilendiğini anlayan liderler; bugünün teknolojik, sosyal, politik ve etik sorunlarını daha kolay göğüsleyebileceklerdir (Sullivan ve Glanz, 2009: 4). Bu doğrultuda düşünüldüğünde Türk eğitim denetiminin tarihini gözden geçirmek eğitim sistemimiz açısından son derece önemlidir.

Türk Eğitim tarihi, denetimin gelişimi açısından ele alındığında, Osmanlı Eğitim Sisteminde teftiş hizmetlerinin ne zaman başladığı ve bu göreve atamalar için hangi ünvanların kullanıldığı konusunda ayrıntılı bilgi bulunmadığı görülmektedir (Taymaz, 2011a: 19). Diğer yandan ilköğretim denetim hizmetlerinin Tanzimat Dönemi'nde başladığı düşünülmektedir ve ilk kez 1846 tarihli bir yönetmelikle "Mekatibi Muin" olarak ilkokullarda teftiş görevini yapacak kişilerden söz edilmektedir (Aydın, 2013:143).

1862 yılından itibaren okullaşma oranının da artması sonucunda teftiş esasları belirlenmiş ve ilk defa, teftiş ve müfettiş kavramları kullanılmıştır (Taymaz, 2011a: 20). Meclis-i Maarif tarafından 1876 da yayınlanan bir talimat eğitim tarihimizde teftiş ile ilgili bilinen en eski belgelerdendir. Bu belgede şu ifade yer almaktadır;

(...) Çeşitli bölgelerdeki okulları teftiş için kimlerin görevli oldukları belirtildikten sonra, bu zatlar mektepleri haftada bir kez aşağıdaki konularda teftiş edeceklerdir. Öğretmenler, müstahdem ve öğrenciler düzenli olarak okula devam ediyorlar mı? Öğrenciler iyi eğitiliyor mu? Mekteplere yabancı kişilerin girmemesine dikkat ediliyor mu? Öğrencilerin okul dışında edepsizlik yapmamalarına dikkat ediliyor mu? Her gün öğrencilere dersleri tahtaya yazdırılarak isticvab edilmelerine riayet ediliyor mu? Resmen belirlenen ders ve kitaplardan başkalarının okutulmasının yasak olduğu halde, buna uyuluyor mu? Öğretmenler usulüne uygun olarak öğretim yapıyorlar ve içlerinde yeteneksiz olanlar var mı? Öğrencilerin akşam evlerine gruplar halinde ve edepli gitmelerine, kimseye sarkıntılık etmeme ve laf atmamalarına dikkat ediliyor mu? (Bu son noktanın sağlanması için öğretmenler her gün derslerden sonra öğrencilere nasihatlerde bulunacak, hiç olmazsa haftada bir kere bevab ya da bir öğretmen çocukların arkası sıra gidecektir."

Kaynak: MEB Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı, <http://tkb.meb.gov.tr/tarihcemiz.html>.

Bu gün hala devam eden merkez teşkilatının temeli 1879 yılında atılmış, II. Meşrutiyetin ilan edilmesi ile birlikte teftiş konusu da gündeme gelen önemli konulardan biri olmuştur. İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetkilerini belirleyen ilk yönetmelik 1910 yılında yürürlüğe konmuş ve bu yönetmelikte soruşturma, teftiş ve aydınlatma konularına yer verilmiştir (Aydın, 2013: 143).

Cumhuriyet döneminde teftişle ilgili ilk çalışma, 1923 yılında yürürlüğe konulan İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine İlişkin Yönetmeliktir (Taymaz, 2011a: 21). Cumhuriyet dönemiyle birlikte eğitime verilen önem, müfettiş yeterlikleri ve seçimi konularına da yansımıştır ve 1925'te çıkan bir yönetmelikle bakanlık müfettişi adaylarının özellikleri sıralanmıştır (Başar, 1998: 78). 1933 yılında ise Bakanlık Teftiş Kurulu oluşturulmuş, görev, yetki ve sorumlulukları yeniden tanımlanmıştır (Memduhoğlu, Aydın, Yılmaz, Göngör ve Oğuz: 2007).

1945 yılında yayınlanan İlköğretim Müfettişleri Staj Yönetmeliği de, ilköğretim müfettişlerinin en az bir yıllık zorunlu stajlarının beş ayını atandıkları bölgenin köy enstitüsünde, bir ayını milli eğitim müdürlüğünde, altı ayını ise bakanlığın uygun gördüğü bir müfettiş yanında geçirmelerini gerekli kılmıştır (Başar, 1998: 80). İlköğretim müfettişleri ile ilgili olarak çıkarılan bir başka yönetmelik ise 1962 Yönetmeliğidir. Yönetmelik; ilköğretim müdürlükleri, ilköğretim kurumları, halk eğitim kurumları ve bu kurumlarda görevli öğretmenlere, rehberlik edilmesi ve onların yetiştirilmesi gibi konuları içermektedir (Aydın, 2013: 145-146). 1961 yılında Türk Eğitim sisteminde bugün geçerli olan ikili teftiş yapısının temelleri atılmış ve 1993'te teftiş yapısı son şeklini kazanmıştır (Memduhoğlu vd., 2007).

2.2.3. Türkiye'de Denetimin Bugünü ve Sorunları

Geçmiş 1800'lere uzanan Türk denetim sisteminde bugün karmaşa hakimdir (Öztürk, 2007: 8). Bakanlığın, kurum denetimi ve öğretmen denetiminin hangi esas ve usuller çerçevesinde, kim tarafından yapılacağı konusundaki kararsızlığının en temel göstergesi, medyada çıkan haberler, 14 Mart 2014 tarihinde "Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile yaptığı değişiklikler ve 24 Mayıs 2014 tarihinde yayınladığı "Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği"dir.

Medyada öğretmen denetiminin kalkacağı, ya da öğretmen denetiminin okul yöneticisi tarafından yapılacağı, il eğitim denetmenleri ve bakanlık denetmenlerinin birleştirileceği ve Ankara'dan yönetileceği (Kıvanç El, 15 Ocak 2014) şeklinde haberlerin yayınlanmasının ardından, öğretmen, yönetici ve denetmenler kendilerini bir

belirsizlik ortamı içerisinde bulmuşlardı. Bu belirsizlik ortamı 14 Mart 2014 tarihinde "Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" ile yaptığı değişiklikler ve 24 Mayıs 2014 tarihinde yayınlanan "Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği" ile kısmen açıklığa kavuşmuş olsa da denetim bugün Türk eğitim sisteminin sorunlu alanlarından biridir.

Denetime ilişkin 2011 yılında bir gazetede yayınlanmış haber, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılı öncesinde de denetim konusunda kararsızlık içinde olduğunun en temel göstergesidir. Ali Hikmet Demir, 23 Eylül 2011 tarihli yazısında şu ifadeleri kullanmıştır:

...Denetimin geçmişte de önemli bir yere sahip olmasına rağmen ülkemiz eğitim sistemi içinde gereken önemi görmemesi eğitimin her alanında geçmişte ve günümüzde var olan sorunların da temel kaynağı durumundadır. Denetimin sistem içinde sorunları görme, uygun çözümleri üretme işlevine karşın eğitim alanında görülen sorunlar denetimin gerektiği gibi kullanılmadığının / kullanılmadığının açık bir göstergesidir.

Denetime dair politikasızlığa ilişkin örnekler üzerinde dururken özellikle son yirmi yıllık uygulamalara bakılması yeterlidir denebilir. Eğitim sistemimiz içinde denetime, denetim yapacak personele, denetimin işlevlerine, denetimin gerekliliğine, amacına dair bakanlığın büyük bir kafa karışıklığı içinde olduğu görülmektedir. Günümüzde de bu kafa karışıklığı aynen devam etmektedir. Eğitimde 1990'lara kadar denetimi yapacak elemanın kim olacağına dair bir kararın verilemediği, sistemde görevi denetim olan öğretmenlerle işlerin yürütülmeye çalışıldığı görülmektedir. 1998-99 yıllarında yapılan mevzuat düzenlemeleri ile oluşturulan ilköğretim müfettişliği kadrosu zihin dağınıklığı kalkıyor mu düşüncesini uyandırmakla birlikte 2005-2006-2009 yıllarında arka arkaya yapılan değişikliklerle kararsızlığın büyük oranda devam ettiğini göstermiştir. 2010 yılında bu defa eğitim müfettişliği adı ortaya çıkmış yine bir kafa karışıklığı oluşmuştur. Aradan henüz bir yıl geçmişken 2011 yılı içinde üst üste yapılan iki farklı değişikliğin ardından bu kez de il eğitim denetmenliği kavramı ile yüz yüze gelinmiştir. 1998-2011 arasında denetimin özü, amacı, ilkeleri ve uygulamaları bir tarafa, daha adı üzerinde bile bir karara varılamadığına şahit olunmaktadır. Yönetimin en can alıcı işlevlerinden birisi

olan denetim konusunda eğitim sistemimiz içinde yaşanan bu karmaşa, eğitime dair sorunlara ilişkin geleceğe ümitle bakılmasını engellemektedir.

Görüldüğü gibi geçmişten bugüne denetimi yapacak birimlere, görevlilere, unvanlara ilişkin bir kararsızlık söz konusudur. Bugün Milli Eğitim Bakanlığı denetim sistemi Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, İç Denetim Birimi Başkanlığı ve İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde Maarif Müfettişleri Başkanlığı aracılığıyla işlemektedir. Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nın temel görevi rehberlik, denetim, araştırma, inceleme ve soruşturma esasları ile rehberlerini hazırlayarak uygulanmasını sağlamak, maarif müfettişleri başkanlıkları arasında koordinasyonu ve uygulama birliğini sağlamaya yönelik her türlü tedbiri almak ve ortaya çıkabilecek tereddütleri gidermek ve mevzuatla verilen diğer görevleri yapmaktır. Maarif Müfettişlerinin temel görevi ise ilde bulunan kurumların rehberlik, denetim, araştırma, inceleme ve soruşturma hizmetlerini planlamak ve yürütmektir (MEB, 2014b). İç Denetim Birimi Başkanlığı'nın görevi de Milli Eğitim Bakanlığının, merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı dâhil tüm birimlerinde, yönetim süreçleri, iç kontrol ve risk yapıları, 5018 sayılı Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu ve bu Kanun hükümleri doğrultusunda belirlenen usul ve esaslar ile iç denetim standartları çerçevesinde denetim ve danışmanlık hizmeti vermektir (MEB, 2013a).

Yapılan araştırmalarla Milli Eğitim Bakanlığı denetim sisteminin çok sayıda ve önemli derecede sorunları olduğu belirlenmiştir (Kayıkçı, 2005: 517). Bilir'in (1991) in doktora tez araştırması, var olan denetim yapısı ile bu yapı içindeki işleyişin denetim amaçlarını gerçekleştirecek nitelikte olmadığını ortaya koymuştur. Alanyazında denetime ilişkin tartışılan sorunlar Beycioğlu ve Dönmez (2009) tarafından şu şekilde gruplandırılarak sunulmuştur: denetim kavramı ve algılanışına ilişkin sorunlar, kuram ve uygulama arasındaki kopukluk, eğitim denetimine ilişkin kaynakların azlığı, denetmen ve öğretmen arasındaki kopukluk, eğitim denetimi araştırmalarının yöntem sorunu, eğitim denetimine yönelik çalışmalar yapan araştırmacıların alandan uzaklaşması ve eğitim deneticilerinin yetiştirilmesi sorunu. Ünal ve Gürsel'in (2007: 463) çalışması da denetmenlerin içinde buldukları örgüt kültürünün, öğrenen örgüt kültürü ile tam olarak uyumlu olmadığını ortaya koymuştur ve buna bağlı olarak da denetsel etkinliklerin amacına ulaşması güçleşiyor olabilir.

Görüldüğü gibi denetime ilişkin farklı araştırmacıların farklı sorun tespitleri bulunmaktadır. Denetimin bir bilimsel alan olduğu ve bu alanda görev yapacak kişinin özel bir eğitimden geçmesi gerektiği, bugün herkesçe kabul edilmektedir. Bu nedenle, Türk Eğitim Sisteminin çağın gereklerini yerine getirebilmesi ve uluslararası alanda geçerli olabilmesi için, denetim görevi yapacak olan kişilerin, özel olarak yetiştirilmesi bir gereklilik değil zorunluluktur.

Diğer yandan denetmenlerin görevlerini başarı ile yapabilmeleri için yeterli alanlarına göre yetiştirilmeleri gerekir (Yıldırım ve Koçak, 14 Mart 2014'te erişilmiştir). Denetmenlerin görev ve işlevleri incelendiğinde; yöneticilik, liderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu yargıçlığı ile değerlendirme gibi alanlarda hizmet ettikleri ve rol oynadıkları görülmektedir (Taymaz, 2011a: 49). Denetim bir kurumun her alan ve kademesinde yapıldığından, denetmenlerin duruma göre bu rolleri oynamaları gerekmektedir. Dolayısıyla da bu rolleri gerçekleştirecek yeterliklerle donatılmaları gerekmektedir. Örneğin Atay'ın (1996: 37) araştırma bulgularına göre ilköğretim müfettişlerinin göstermeleri gereken ve göstermekte oldukları yeterlikleri değerlendiren, müfettiş, okul müdürü ve öğretmenler, geleneksel teftiş kavramı ve müfettiş imajına bağlı kalmışlar teftişi sadece bir değerlendirme süreci olarak algılanmışlardır. Bu durum denetmen yeterlikleri konusunun önemine işaret etmektedir.

Eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim bilimlerinin bir dalıdır ve eğitim yöneticiliği ve denetmenlik bir meslektir. Eğitimi yönetecek ve denetleyecek kişi, toplumsal değişimler ve gelişmelerle başa çıkmak için okulu yeniden yapılandırmaktan; toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için okulun işlevlerini yerine getirmekten; örgütsel etkililiği sağlayarak okulun bütünsel niteliğini artırmaktan; okulu geliştirecek ve çevreyle etkileşimini sağlayacak değişkenleri yönetmekten sorumludur (Başaran, 2008: 196). Dolayısıyla denetmenlerin bu sorumlulukları yerine getirebilmek için üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi alanlarında eğitim almaları anlamlı bir girişim olacaktır.

Denetmenlerin alacakları eğitime ilişkin XIV. Eğitim Şurası'nda denetim ile ilgili önemli kararlar alınmıştır. Bu kararlar;

6-Müfettişlerin, üniversitelerde ve Milli Eğitim Akademisi'nde teftiş ve rehberlik alanında lisansüstü eğitim görmeleri sağlanacaktır,

7-Denetim hizmetlerinin yürütülmesinde, Teftiş Kurulu Başkanlığı bütün kurumlarla iş birliğine girecektir,

8-Öğretim kurumlarında yapılacak denetim faaliyetlerinde kullanılacak ölçütler ve uygulanacak ilkeler, önceden belirlenerek denetleneceklere bildirilecek; denetim sonucundan ilgiliye bilgi verilecektir biçimindedir (XIV. Milli Eğitim Şurası, 1993).

O dönemde alınan şura kararlarının sağlıklı bir şekilde uygulanmadığı görülmektedir. Oysa şura kararlarının uygulanmasının denetime ilişkin sorunları belirli oranda çözüme kavuşturacağı düşünülebilir.

Eğitim denetmenlerinin il milli eğitim müdürlüğüne bağlı olması bir başka mesleki sorundur. Denetmenlik mesleği denetlenen kurumların üstünde olmalı ve statüsüne uygun yetkilerle donatılmalıdır. Ancak böyle yapılandırılırsa 'düzeltme ve geliştirme' işlevi görebilir. Avrupa Birliği ülkelerinde denetmenlerin tam yetkilendirildiği ve özerk bir yapıda olduğu görülmektedir (Coşkun, 21 Şubat 2013'te erişilmiştir). Ayrıca MEB Maarif Müfettişleri Yönetmeliği'nde illerin denetmen ihtiyacı, illerdeki personel ve kurum sayıları dikkate alınarak Başkanlık ve İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nce müştereken belirlenir (MEB, 2014b) denmektedir oysa Türkiye'de çağın gereklilikleri göz önüne alındığında denetmen sayısı yetersizdir.

Türkiye'de eğitim denetimi, uzun yıllar, kontrol etme boyutuyla ele alınmıştır. Çağdaş dünyada denetim anlayışı ve hizmetleri ataerkil anlayıştan günümüzdeki öğretim ve gelişme odaklı çağdaş anlayışa doğru değişirken Türkiye'de geç başlayan bu gelişme sürecinin henüz kat edeceği çok mesafe vardır (Memduhoğlu ve Zengin, 2011: 138). Özetle günümüzde Türkiye denetim sistemi bir takım belirsizlikler ve yetersizliklerle karşı karşıyadır. Denetim sistemine ilişkin nicel ve nitel sorunlar sistemin daha iyi işleminin önünde birer engeldir. En önemli amacı öğretimi geliştirmek olan denetim etkinliklerinin sağlıklı ve amaca uygun bir biçimde yürütülebilmesi için öncelikle var olan sorunların sağlıklı analiz edilmesi daha sonra da bu sorunların çözümüne ve de sistemi geliştirmeye yönelik araştırmaların yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir.

2.2.3.1. Denetim Türleri

Denetim türlerinin sınıflandırılmasında çok farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Alan açısından, işlev açısından, dönem açısından farklı sınıflamalara gidilmiştir. Denetim alan açısından sınıflandırıldığında karşılaşılan iki kavram kurum denetimi ve öğretmen denetimidir (Başar, 1998: 11). Bakanlık denetim faaliyetlerini düşünüldüğünde öğretmen denetimi ve kurum denetimine ek olarak bir de iç denetim faaliyetlerinden söz edilebilir.

Kurum Denetimi

Kurum denetimi eğitim örgütlerinin yönetimine ilişkindir (Başar, 1998: 68) ve okulun öğretmen de dahil olmak üzere tüm unsurları temel alınarak gerçekleştirilen denetimdir. Yönetim kademesindeki kayıtların, raporların, faturaların, önemli akademik verilerin tartışılıp incelenmesini içermektedir (Mohanty, 2005: 292).

Milli Eğitim Bakanlığı (2011b) kurum denetimi sürecini eğitim ortamlarının denetlenmesi, yazı işleri, öğrenci işleri, personel işleri, hesap işleri, okul aile birliği, taşınır mal işlemleri, pansiyon işleri, döner sermaye işleri ve kaynak kullanımı gibi yönetsel çalışmaların denetlenmesi, öğretmenler kurulunun çalışmalarının denetlenmesi, öğretim etkinliklerinin denetlenmesi, eğitim etkinliklerinin denetlenmesi, öğretmen denetimi, yönetici ve psikolojik danışman değerlendirme ve genel değerlendirme olarak ifade etmiştir. Kısacası kurum teftişi bir eğitim kurumunun amaçlarını gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanma ve yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve ölçütlere göre değerlendirilmesidir (Taymaz, 2011a: 30).

Öğretmen Denetimi

Milli Eğitim Bakanlığı 2011 Öğretmen Denetim Rehberi'nde öğretmen denetimini, evrak denetimi, dersi planlama durumunun denetimi, öğrenme-öğretme ortamının, araç-gereç ve teknolojilerinin değerlendirilmesi, öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma durumunun denetimi, özel alan program ve içerik bilgisinin değerlendirilmesi, öğretim durumunun izlenmesi ve bireysel özelliklerin gözden geçirilmesi gibi etkinlikleri içeren bir uygulama olarak tanımlamıştır.

Öğretmen denetimi öğretmenin performansının ve çalışmalarının izlenmesi sürecidir (Taymaz, 2011a) ve bu süreçte amaç okul çapında ve sınıfta öğrenmeyi teşvik edecek bir iklim yaratması için öğretmene yardım edilmesidir (Henson, 2010: 69).

İç Denetim

İç denetim bakanlıkça kamu idaresinin çalışmalarına değer katmak ve geliştirmek için kaynakların ekonomiklik, etkililik ve verimlilik esaslarına göre yönetilip yönetilmediğini değerlendirmek ve rehberlik yapmak amacıyla yapılan bağımsız, nesnel güvence sağlama ve danışmanlık faaliyeti olarak ifade edilmiştir (MEB, 2006). MEB iç denetim faaliyetleri İç Denetim Birimi Başkanı ve her düzeyde sertifika sahibi Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetçilerince yürütülmektedir (MEB, 2014c).

2.2.3.2. MEB Denetim Görevlileri

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 24 Mayıs 2014'te yayınladığı yönetmeliğe göre Türkiye'de denetim görevi Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile illerde Maarif Müfettişleri Başkanlığı üzerinde toplanmıştır. Ülke genelinde sayıları az olmakla birlikte İç Denetim Birimi Başkanlığı'na bağlı olarak görev yapan iç denetçiler de eğitim denetimi ile sorumludur. Ayrıca mevzuata göre denetim görevi olan bir diğer yetkili de okul yöneticisidir.

Okul Yöneticisi

Okulların temel amacı, eğitim aracılığıyla bireyin davranışlarında değişim meydana getirmektir ve bu sürecin kontrol ve değerlendirmesinden birinci derecede sorumlu olan kişi okul yöneticisidir (Bursalıoğlu, 2012: 34). Diğer bir ifadeyle okul müdürlerinin en önemli görevi eğitim liderliği ve personelin değerlendirilmesidir (Dönmez, 2002). Hem liderliğin hem de değerlendirmenin denetsel yönünü düşündüğümüzde okul yöneticisi personelinin ve dolayısıyla da öğretmenin denetiminden sorumludur diyebiliriz.

Okul müdürünün denetim görevi İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde de şu şekilde ifade edilmiştir: "Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirilmesinden sorumludur" (MEB, 2003). Dolayısıyla okul müdürü hem formal hem de informal olarak denetim sorumluluğu olan kişidir.

Maarif Müfettişi

Milli Eğitim Bakanlığı 14 Mart 2014'te yayınladığı kanunla Rehberlik ve Denetim Başkanlığı'nın görevlerini yeniden tanımlamış ve bu görevlere ilişkin şu ibareleri uygulamaya koymuştur: "Bakanlık teşkilatı ve personeli ile bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak" ve "Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek" (MEB, 2014a). Dolayısıyla maarif müfettişlerinin temel görevi denetim, rehberlik, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini yürütmektir.

26 Mayıs 2014'de yayınlanan yönetmeliğe göre de Müfettişlerin görev ve yetkileri şunlardır;

- a) 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17 nci maddesinde belirtilen görevleri yapmak,
- b) Rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmaları neticesinde düzenleyecekleri raporları en geç yirmi gün, kapsamlı işlerde ise verilen ek süre içinde tamamlamak,
- c) Refakatlerine verilecek müfettiş yardımcılarının yetiştirmelerini sağlamak,
- ç) Görevlendirilecekleri birim ve komisyonlardaki çalışmaları yürütmek,
- d) Mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak. (MEB, 2014b).

İç Denetçi:

Milli Eğitim Bakanlığı eğitim örgütlerinin denetimine ilişkin bir diğer sorumlu da iç denetçidir. Maliye Bakanlığı'nca düzenlenen yönetmelikle iç denetçilerin seçilmesi, eğitimi, yapılacak sınavlar, eğitim programları süresi, konuları, eğitim sonucu yapılacak işlemler ve başarılı adaylara verilecek iç denetçi sertifikasına ilişkin esas ve usuller belirlenmiştir (İDKK, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı da Eylül 2014'de yayınladığı iç denetim yönergesi ile İç Denetim Birimi Başkanlığı işleyişi ve yönetimi

ile iç denetçilerin ve üst yöneticinin iç denetime ilişkin görev, yetki ve sorumluluklarına yönelik esas ve usulleri düzenlemiştir (MEB, 2014c). İç denetçilerin görevleri ise şu şekilde ifade edilmiştir.

a) Risk analizlerine dayanarak Bakanlığın risk yönetimi, iç kontrol ve yönetim yapılarını değerlendirmek,

b) Kaynakların etkili, ekonomik ve verimli kullanılması bakımından incelemeler yapmak ve önerilerde bulunmak,

c) Bakanlığın faaliyet ve işlemlerinin ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve diğer mevzuata uygunluğunu denetlemek suretiyle yasal uygunluk denetimi yapmak,

ç) Bakanlığın harcamalarının, mali işlemlere ilişkin karar ve tasarruflarının, amaç ve politikalara, kalkınma planına, programlara, stratejik planlara ve performans programlarına uygunluğunu denetlemek ve değerlendirmek,

d) Bakanlığın mali yönetim ve kontrol süreçlerinin sistem denetimini yapmak ve bu konularda önerilerde bulunmak,

e) (Değişik:2013) Denetim sonuçları çerçevesinde iyileştirmelere yönelik önerilerde bulunmak ve bunları izleme faaliyetleri kapsamında takip etmek,

f) Denetim sırasında veya denetim sonuçlarına göre soruşturma açılmasını gerektirecek bir duruma rastlanıldığında bu durumu ve suç teşkil eden durumlara ilişkin tespitlerini Başkanlık aracılığıyla üst yöneticiye bildirmek,

g) Bakanlık birimlerince üretilen bilgi ve raporların doğruluğunu değerlendirmek,

ğ) Üst yönetici tarafından gerekli görülen hallerde performans göstergelerini belirlemede Bakanlığın ilgili birimlerine yardımcı olmak, belirlenen performans göstergelerinin uygulanabilirliğini değerlendirmek.

2.2.4. Denetimin İşlevleri

Denetim genel bir liderlik becerisidir ve okuldaki tüm öğretimsel faaliyetlerin eşgüdümlemesini içerir. Dolayısıyla bu faaliyetlerin tümüne ilişkin, farklı alanlarda işlevleri vardır. Denetim düşünme, planlama, organize etme ve değerlendirme süreçlerini içerdiğinden; yönetim, program ve öğretim boyutları olan bir etkinliktir (Wiles ve Bondi, 2000:11).

Denetim, okul sisteminde, öğrenci öğrenmesini sağlayacak olan öğretimi doğrudan etkileyecek şekilde değişiklikler yapma sürecidir (Harris, 1985: 10). Denetimsel süreç birbiriyle ilişkili bir takım görevleri beraberinde getirir. Denetimsel denilebilecek görevler şu şekilde sıralanabilir: Müfredat geliştirme, öğretimi organize etme ve geliştirme (Wiles, 1967), personel sağlama, imkan sunma, materyal sağlama, hizmet içi eğitimler sunma, personeli yönlendirme, öğrenci servislerini sağlama, çevreyle ilişkileri geliştirme ve öğretimi değerlendirme (Harris, 1985: 10-12).

Bunlara ek olarak denetimin bir diğer işlevi de öğretmen güdülenmesine olumlu etki sağlamasıdır (Aydın, 2013: 81; Wiles, 1967: 227-249). Denetsel etkinlikler öğretmen güdülenmesini artırır ve onun öğretim performansının gelişmesine yardımcı olur. Öğretmen de güdülendiği zaman genel olarak başarılıdır. Başarılı ise beraberinde daha büyük başarıları getirir (Knoll, 1987: 5). Denetimi başarılı okulların bir yapıştırıcısı olarak düşünebiliriz. Denetim öğretimsel etkililiği sağlayacak tüm değişkenleri tıpkı bir yapıştırıcı gibi bir araya getirecek işleve sahiptir. Etkili denetim bilgi, kişiler arası beceri ve teknik beceri gerektirir. Bunlar da öğretmenlere doğrudan yardım sağlamak, program geliştirme ve personeli geliştirme için işe koşular. Bir yapıştırıcı olarak denetim de öğretimi geliştirmek için örgütsel amaçları ve öğretmen ihtiyaçlarını bu doğrultuda birleştirir (Glickman vd., 2009: 8).

2.2.4.1. Program Geliştirme

Birçok eğitimcinin; programı, kendilerine verilen ve izlenmesi gereken bir şey olarak düşünmeleri utanç vericidir. Program bir geçiş, kesişim ve dönüşüm sürecidir. Programa ilişkin en önemli noktalardan biri ise öğretmenlerin bu süreçte aktif olarak rol almalarının gerekliliğidir (Glickman vd., 2009: 281-285). Eğitim programı konular listesi, ders içerikleri, çalışmaların programlanması, öğretim materyalleri listesi,

derslerin sıralanması, hedef davranışlar grubu, okul içinde ve dışında öğretilen her şey ve okul personeli tarafından planlanan her şey (Demirel, 2007: 1) olarak düşünülebilir. Kısacası eğitim programı bireyin okulun rehberliğinde aldığı tüm deneyimleri ifade etmektedir. Bu deneyimlere ilişkin programların da sürekli düzenlenmesi ve verimli hale getirilmesi gerekmektedir. Bunun için de program geliştiren personelin desteklenmesi, denetmenin rehberliğiyle mümkündür (Marks vd., 1985: 4). Aslında denetmen program geliştirme sürecinin başlatılmasının temel sorumlusudur, çünkü programda değişikliğe ihtiyacın olduğunu belirleyecek ve ona yön verecek kişi denetmendir (Wiles, 1967: 95).

Denetimin programa dönük işlevleri, kazanımların belirlenmesi, ihtiyaçların araştırılması, program geliştirme ve plan yapma, programı çeşitli özel hizmetlerle ilişkilendirme, materyal seçimi ve kaynakların buna uygun kullanımı, uygulamalarda değişim önerme, eğitim-öğretim personelinin oryantasyonu, öğretim harcamalarının belirlenmesi, öğretim programlarının hazırlanması ve okul programlarının geliştirilmesidir (Wiles ve Bondi, 2000: 11-12).

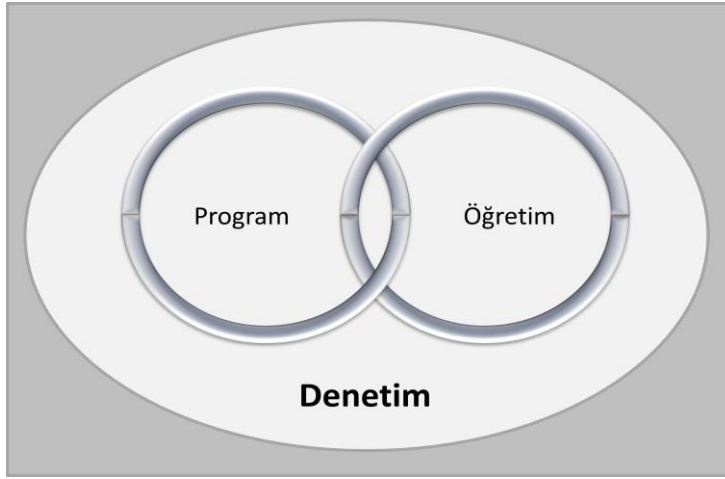
Bazen, denetimin işlevleri program geliştirmenin işlevlerinden bütünüyle ayrı düşünülmektedir. Nasıl düşünülürse düşünülün, denetmen program geliştiricilere programa ilişkin geribildirim sağlayacak en önemli kişidir. Bir öğretim programı öğretimsel metot ve etkinliklerden bağımsız olarak aşağıdaki özelliklere sahip olmalıdır:

- 1- Öğrenciye kazanımda belirtilen davranışı sergileme fırsatı verilmelidir,
- 2- Öğrenim deneyimi öğrenciye kazanımda belirtilen konuyla baş edebilme konusunda katkı sağlamalıdır,
- 3- Öğrenci kazanımda belirtilen davranışı gerçekleştirirken tatmin olmalıdır,
- 4- Hedeflenen öğrenme çıktıları ve düzeyleri öğrencinin sınırları dahilinde olmalıdır,
- 5- Aynı kazanıma ulaşmanın birden çok yolu olmalıdır,
- 6- Aynı öğrenme deneyiminin birden fazla çıktısı olmalıdır,
- 7- Öğrenci öğrenmeleri farklı ortamlarda ve sık sık kullanılarak kalıcılığı sağlanmalıdır.

Denetmenin rolü ise program geliştiriciden ayrı tutulduğu varsayılsa dahi, programın bu ölçütler çerçevesinde yeniden düzenlenmesini sağlamaktır (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 248-248). Programın bu özelliklerini gözlemleyebilecek tek kişi denetmendir dolayısıyla bu özellikleri gözlemleyip, programa ilişkin gerçekçi değerlendirmeleri yapacak kişi denetmendir.

Henson (2010: 164) denetim ve program geliştirme ilişkisini yorumlarken Şekil 2.3'ü kullanmış, denetimin program geliştirme ve öğretimi geliştirme işlevlerini kapsadığını vurgulamıştır.

Şekil 2.3. Program- Öğretim Denetim İlişkisi



Kaynak: Henson 2010: 164.

2.2.4.2. Öğretimi Geliştirme

İyi öğretim, öğreticinin ya da kurumun vermek istediği bilginin, becerilerin ve değerlerin uzun süreli ve işe yarar şekilde kullanımını kazandırmak anlamına gelen etkili öğrenmeler sağlayan öğretim olarak tanımlanabilir (Felder ve Brent, 1999). Etkili öğrenmeler sağlayacak kişiler ise görünürde öğretmenler, arka planda ise eğitim yönetmenleri ve denetmenleridir. Özellikle denetimin öğretimin geliştirilmesi için en önemli etkenlerden biri olduğu düşünülebilir.

Denetim ortaya çıktığı günden bu güne birçok açıdan evrilmiştir. Bu süreçte öğretimi geliştirme konusundaki etkililiği ise, eğitim liderlerinin öğretmen ve öğrenci ihtiyaçlarına cevap verebilme yeteneğine bağlı olarak değişmiştir (Sullivan ve Glanz,

2009: 4). Öğretimi geliştirme aslında programı geliştirme ile iç içedir. Öğretimi geliştirmenin temel amacı açık olarak belirlenmiş kazanımlara ulaşmak için verimli ve anlamlı öğretim sağlamanın daha etkili ve sistemli yolunu yaratmaktır (Marks vd., 1985) ve denetimin temel işlevi öğretimin geliştirilmesidir (Wiles, 1967: 117). Denetmenin rehberliği, öğretmeni ve programı geliştirmek yoluyla öğretimi geliştirmeyi hedefler.

Denetimin öğretimi geliştirme boyutuna ilişkin birçok görevi vardır. Öğretimsel planların geliştirilmesi, programların değerlendirilmesi, yeni programların uygulamaya konulması, öğretimsel örgütün yeniden düzenlenmesi, öğretimsel kaynakların dağıtılması, öğretmenlere danışmanlık ve yardım sağlanması, olanakların değerlendirilmesi ve değişikliklerin öngörülmesi, kaynak kullanımının değerlendirilmesi, hizmet içi programların düzenlenmesi ve eşgüdümlemesi ve toplumun ihtiyaçlarına yanıt verme, denetimin öğretimi geliştirme boyutuna ilişkin işlevleridir (Wiles ve Bondi, 2000: 11).

Öğretim zorlu bir sanat ve bilimdir (Sullivan ve Glanz, 2009: 71). Hoene (2014), "öğretiminizi geliştirmenin beş yolu" başlıklı yazısında öğretmenlere etkili öğrenmeleri gerçekleştirmek için öğrencilerden geribildirim sağlama, kurumla ve paydaşlarla iletişimi güçlendirme gibi bir takım öneriler sunmuştur. Hoene'nin önerdiği beş yoldan biri de danışmanlık, rehberlik için çevreyi incelemedir. Aslında verilen öneriyi uygulamanın yolunun denetim olduğu düşünülebilir. Öğretmenin ihtiyaç duyacağı rehberliği ve danışmanlığı sağlayacak kişi denetmendir. Denetmenin bu yolla öğretmenin öğretimini geliştirmesine destek sağlayacağı söylenebilir. Tüm öğretmenlerin de bu tür bir desteğe ihtiyacı vardır. Ayrıca, öyle veya böyle, sistem içerisinde ortalamanın altında öğretmenler vardır. Tembel öğretmen, rengini belli etmeyen öğretmen, yaşlı öğretmen, demokratik olmayan öğretmen, muhalif öğretmen gibi sınıflamalarla ifade edilebilecek bu öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir (Wiles, 1967: 124-132) ki ancak bu yolla öğretimin geliştirilmesi sağlanabilir.

Özetle, denetimin temel işlevlerinden birinin öğretimi geliştirmek olduğu söylenebilir. Denetmenler, öğretmenlere öğretimlerini geliştirmeleri için ihtiyaç

duydıkları rehberlik ve desteği sağlayarak öğretimin niteliğini artırmaya katkı sağlayacak kişilerdir.

2.2.4.3. Yönetimi Geliştirme

Yönetim; kurumu amacına ulaştırmak için elde bulunan bütün kaynakları ve imkanları en iyi biçimde kullanma bilimi ve sanatıdır (Erdoğan, 2010: 7). Yönetim okulu yönlendirmeyi, okulun paydaşlarını okulun amaçlarına yöneltmeyi, öğretim programını düzenlemeyi ve geliştirmeyi, gelişim odaklı bir kültür sağlamayı, yönetmeyi ve liderliği dengelemeyi, güvenli ve etkili bir ortam için insan kaynaklarını yönetmeyi, eğitim alanında kararlar vermeyi, veliyle ve çevreyle sağlıklı ilişkiler kurmayı ve sürdürmeyi, okulu yasal boyutuyla yönetmeyi ve kamu okullarının evrilen amaçlarını anlayarak bu doğrultuda davranmayı içeren çok yönlü bir alandır (Fiore, 2004). Yönetimde başarı ise izlenecek adımların sağlıklı bir şekilde belirlenmesine ve uygulanmasına bağlıdır denilebilir. Bu aşamada yönetime en doğru geribildirim ise denetimin sağlayacağı söylenebilir.

Denetimin en önemli boyutlarından biri yönetimi geliştirmedir. Denetim, amaçların belirlenmesi, politikaların belirlenmesi, planların yapılması, örgütsel yapının oluşturulması, kaynakların gözden geçirilmesi, personelin seçilmesi, donanımın sağlanması, bütçe ayrılması, okul çevre ilişkilerinin geliştirilmesi ve öğretimin organize edilmesini destekler (Wiles ve Bondi, 2000: 11) ve bu yolla yönetimin gelişmesine katkı sağlar. Yönetimin, denetimin işlevleriyle daha güçlü ve daha etkili konuma geleceği ve denetimden aldığı geribildirimle kendini geliştirerek okulu amaçlarına ulaştırmada daha başarılı olacağı söylenebilir.

2.2.4.4. Personeli Geliştirme

Yönetimin en önemli bileşenlerinden biri insan kaynakları yönetimidir (Fiore, 2004). İnsan kaynakları yönetimi personelin sağlanmasını, seçimini, eğitimini, geliştirilmesini ve performansının değerlendirilmesini içerir (Young ve Castetter, 2004). Personelin geliştirilmesinin özellikle eğitim örgütleri düşünüldüğünde okulu geliştirmek için önemli olduğu söylenebilir. Yöneticiler, tüm personele, yeni beceriler kazandırarak ve yeteneklerini en üst düzeye çıkararak sahip oldukları potansiyellerini kullanabilmeleri için yardımcı olmak durumundadırlar ve herhangi bir personeli

geliştirmenin ölçme, eğitim ve değerlendirme olmak üzere üç temel aşaması vardır (Lunenburg ve Ornstein, 2013: 463). Personel geliştirmenin aşamalarının denetimle iç içe olduğu düşünülebilir. Denetim, bir eğitim örgütündeki personeli geliştirmeyi hedefler ve buna denetmen de dahildir. Hem okul personeli hem denetmen, denetim etkinliklerinin çıktıları doğrultusunda hazırlanmış hizmet içi eğitimlerle gelişimlerini sağlarlar (Wiles, 1967: 133-139). Hizmet içi eğitimler düzenli bir şekilde denetmen tarafından sağlanmalı ve içeriği özellikle öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda sürekli düzenlenmelidir (Mohanty, 2005: 292). Hizmet içi eğitimler personeli geliştirmenin bir yoludur fakat personel geliştirme denetimsel açıdan düşünüldüğünde bundan çok daha fazlasını ifade etmektedir. Personeli geliştirecek denetimsel bir yaklaşım öğretmene ilişkin şu bileşenleri içermelidir (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 297-298):

- Öğretmen, kendine ilişkin bilgi ve verinin toplanmasına, duygusunun anlaşılmasına ve problem çözme durumuna ilişkin bilgi elde edilmesi sürecine aktif olarak katılmalıdır.

- Denetmen bu süreçte katkı, çözüm, etkinlik düzenleme konusunda, öğretmenin bir meslektaşı olmanın daha da üzerinde, her şeyini paylaşmalıdır.

- Denetmen ve öğretmenin mesleki ilişkisi ortak bir amaca yönelik kurulmuştur. Bu ortak amaç, öğretmenin ve denetmenin geliştirilmesi yoluyla öğretimin geliştirilmesidir. Bu süreçte ne öğretmen özerkliğinden ve profesyonelliğinden, ne de denetmen sorumluluklarından ödün verir. Çünkü bu mesleki ilişki otorite üzerine değil, profesyonel gelişmeye bağlılık üzerine kuruludur.

- Personel geliştirme etkinlikleri genellikle gerçek bir durumun ya da problemin çalışılmasını ve gerek kişisel analizlerden gerekse gözlemlerden elde edilen gerçek verilerin kullanılmasını gerektirir.

- Denetmen ya da diğer öğretmenler tarafından sağlanan geribildirim öğretmenlerin gözlemlerle, amaç ve düşünceleri karşılaştırmalarına ve de kişisel tepkilerini diğerlerinin tepkileriyle karşılaştırmalarına olanak sağlar.

- Personel geliştirmenin temel vurgusu doğrudan öğrenme ve öğretimi geliştirme üzerinedir.

Özetle, denetimin işlevlerinden biri eğitim personelini geliştirmektir. Eğitim personelini geliştirmek hem yönetsel hem de denetsel bir gerekliliktir. Öğretmeni geliştirmek yoluyla öğretimi geliştirmenin denetimin temel görevi olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra eğitimden sorumlu paydaşlarının geliştirilmesi denetmenin rehberliği ile mümkündür denilebilir.

2.3. DENETİMİ DOĞRU ALGILAMAK

Denetim yönetimin, programın, personel geliştirmenin, eylem araştırmasının bir işlevi midir yoksa bunların ya da diğer aktivitelerin kombinasyonu mudur? (Sullivan ve Glanz, 2009: 4). Denetimi bir süreç olarak mı yoksa denetmenin bir rolü olarak mı değerlendirmek gerekmektedir? (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 14). Denetime ilişkin sağlıklı karar verebilmek için, günümüz koşullarında denetimin ne anlama geldiğinin analiz edilmesi gerekmektedir.

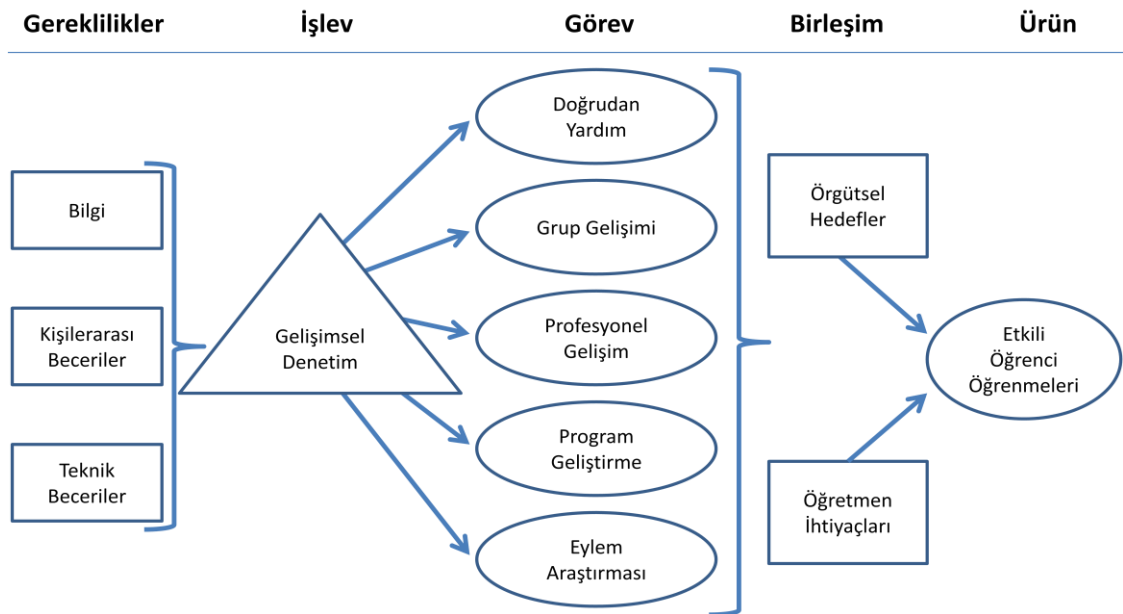
Öncelikle iyi denetimin bir felsefesi vardır ve iyi denetim bilimsel ve demokratik temeller üzerine kuruludur. (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 1, Mohanty, 2005: 283). Eğitim programının ayrılmaz bir parçası olan denetim (Wiles ve Bondi, 2000: 7), işbirlikçi, takım çalışması türünde bir hizmettir (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 12; Marks vd., 1985: 5; Köklü, 1996: 261; Öz, 2003: 31; Mohanty, 2005: 275). Ayrıca denetimsel yardım bütün öğretmenlerin ihtiyacı ve hakkıdır. Denetim, eğitimin amaç ve kazanımlarının belirlenmesine ve uygulanmasına yardım etmelidir, okul personelinin bireysel ihtiyaçlarına cevap vermelidir, okul personelinin tutum ve ilişkilerini geliştirmelidir (Marks vd., 1985: 5).

Denetim, yönetimin bir yansımasıdır (Wiles ve Bondi, 2005: 7) ve okul denetim programının hazırlanması, öğretmenin ötesinde yönetsel bir sorumluluktur. Hem uzun dönem, hem kısa dönem denetim planı gereklidir ve yıllık bütçede denetim için bir pay ayrılmalıdır (Marks vd., 1985: 5). İyi denetim profesyonellik demektir. Bu da personelin, süreç ve sonuçların etkili bir biçimde değerlendirilmesi anlamına gelmektedir (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 12). Denetim, eğitim araştırmalarının güncel bulgularını yorumlamalı ve uygulamalıdır ve denetimin etkililiği hem paydaşlarca hem de dışarıdan birtakım kişilerce değerlendirilmelidir (Marks vd., 1985: 5).

Denetimin temel görevi öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarının karşılanması ve okulun örgütsel amaçlarına ulaşmasının sağlanmasıdır. Nitelikli bir denetim üç odaklı bakış açısı geliştirme ve sürdürme ile mümkündür: okulu bir örgüt olarak geliştirmek, bunu öğretmen kapasitesini ilerleterek yapmak ve bunu öğrencilerin gelişme ve başarıma ihtiyaçlarını karşılamak için yapmak. Bu üçlü bakış açısına sahip olduğunda okulun ve öğrencilerinin gelişmesine yardımcı olunabilir (Lucas, 2002). Denetimin nihai amacı öğrenci gelişiminin ve dolayısıyla toplumun gelişiminin sağlanmasıdır (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 12).

Eğer arzulanan şey başarı ise, denetimde yeni bir anlayışın benimsenmesi gerekmektedir. Bu yeni anlayış eşit sorumlulukların temel alındığı bir anlayış olmalıdır (Glickman vd., 2009: 6; Köklü, 1996: 261). Glickman ve diğerleri (2009: 6), başarılı okullar için denetimin gerekliliklerini, işlevini, görevlerini, amaç ve ürününü Şekil 2.4'teki gibi özetlemiştir.

Şekil 2.4. Başarılı Okullar İçin Denetim



Kaynak: Glickman vd. 2009: 10.

Denetim sadece değerlendirme odaklı bir yaklaşım değil, çok yönlü bir süreçtir. Bu sürecin birçok değişkeni etkileşim içindedir ve denetsel uygulamaları şekillendirmektedir. Etkili denetimle hedeflenen etkili öğrenci öğrenmelerini sağlamaktır. Bunun için de öğretmen ihtiyaçlarının ve örgütsel hedeflerin temel alınması gerekmektedir.

2.3.1. Yönetim Sürecinin Bir Parçası Olarak Denetim

Değerlendirme işlemi, yönetsel etkinliklerle ilişkilidir (MEB, 2011a) ve denetleme yönetim sürecinin bir uzantısıdır (Başaran, 1989: 307). Yönetim ve denetim işlevsellik açısından birbirinden ayrı düşünülemez. İkisi birbirini tamamlayıcıdır ve birbirleriyle yüksek ilişki içindedirler (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 10).

Öğrenme okuldaki odak noktasıdır. Nasıl öğretimin amacı öğrenmeyi kolaylaştırmaksa yönetimin amacı da öğretimi kolaylaştırmaktır ve de iyi bir yönetim iyi öğretimi sağlamanın kaygısı içindedir. "Denetim" genellikle öğretimin ve öğretimle görevli personelin yönetilmesi anlamına gelmektedir (Enns, 1965). Planlama, örgütleme, eğitim ve geliştirme ile kontrol aşamalarını takip eden yönetim sürecinde "denetim fonksiyonuna" her kademede özel bir önem atfedilmelidir. Tek kişilik işletme olan bireyden, üst yapı kurumu olan devlete kadar tüm organizasyonlarda denetim yoksa yönetim işlevinden söz edilemez (Öztürk, 2007: 8).

Eğitim liderleri etkili denetimsel davranışların temelini oluşturacak bilgi ve becerileri kazanmak zorundadırlar (Sullivan ve Glanz, 2009: 4). Dolayısıyla bir yönetici olarak okul müdürünün de birçok denetimsel görevi vardır; personel uyumunu desteklemek, çatışmaları yönetmek ve öğretimin gelişmesine yardımcı olmak (Wiles, 1967: 161-176) onun denetimsel görevlerinin birer yansımasıdır.

2.3.2. Bir Liderlik Becerisi Olarak Denetim

Bir gruptaki üyeler istek ve gereksinimlerinin karşılanacağına dair kendilerine verilen sözün tutulması koşuluyla lideri destekleyeceklerdir (Gordon, 2013: 32). Diğer bir ifade ile, eğitim liderinin paydaşların istek ve ihtiyaçlarını karşılaması gerekliliği vardır denebilir. Liderin temel sorumluluğu örgütü amaçlarına taşırken, paydaşların ihtiyaçlarına cevap vermektir ve liderlik birçok yönetsel ve denetsel etkinliği içerir. Liderlik, başkalarının liderliğini geliştirmeyi, otoritenin doğru kullanımını, karar verme sürecinin sağlıklı yürütülmesini, diğerlerine uygun sorumluluklar verilmesini gerektirir (Wiles, 1967: 177-191) ve tüm bu liderlik rolleri denetimsel davranışlarla yakından ilgilidir.

Denetim bir liderlik becerisidir çünkü liderlik örgüte ve bireylere rehberlik etmek ve onları uygun şekilde yönlendirmektir (Harris, 1969: 739). Denetmenin en

önemli sorumluluklarından biri, kendisine bağlı olan eğitim paydaşlarına liderlik etmektir. Bu tür bir liderlik öğretmen yeterliğini artırmak ve ona rehberlik etmek için son derece gereklidir (Mohanty, 2005: 297). Denetimsel uygulamalar içine giren bir denetmenin, 5 yolla liderlik yapması gerekmektedir (Sullivan ve Glanz, 2009: 16):

1. Karşılıklı kabul edilebilir hedefler geliştirme,
2. İşbirlikçi ve demokratik denetim modelleri geliştirme,
3. Sınıf içi öğretimi geliştirme,
4. Eğitim problemlerine ilişkin araştırmaları destekleme,
5. Profesyonel liderliği destekleme.

Glickman ve arkadaşları denetime ilişkin tanımlarının öğretim liderliği ile aynı olduğunu vurgulamaktadırlar (2009: 9) ve denetimi en başta öğretim liderliği ile eş anlamlı kabul etmektedirler. Liderlik denetmenler için son derece önemlidir; çünkü hem onlar için ulaşılabilir hem de okul üzerinde kapsamlı etkilere sahiptir. Liderlik okulun insani örgütüne doğrudan dokunur, arabulucu değişkenlerin her birinin üzerinde belirgin bir etkiye sahiptir ve okul iklimiyle çok yakından ilişkilidir. Bu bakış açısıyla liderlik denetimsel etkililiği arttırmak için potansiyel bir güçtür (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 98). Denetmenlerin, personel gelişimini teşvik etmek, öğretmenlere okulu amaçlarına ve kazanımlarına ulaştırmaları için yardım etme gibi eğitim liderliği rolleri vardır (Henson, 2010: 74).

2.4. ÖĞRETMEN DENETİMİ

Alanda denetime ilişkin farklı seslerin, farklı tartışmaların olmasına karşın denetimin amacına ilişkin dikkate değer bir fikir birliği mevcuttur. Denetimin amacına ilişkin görüşler şu ortak paydada buluşmaktadır: öğretimin geliştirilmesi ve öğretmen gelişimi (Glanz ve Neville, 1997: 157). Öğretmeni ve öğretimi geliştirmek için de öğretmenin ve çalışmalarının izlenmesi gereklidir (Taymaz, 2011). Eğitim araştırmaları ikna edici bir biçimde, öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul faktörünün öğretmen niteliği olduğunu göstermektedir (Goldhaber, 2006: 1). Günümüzde, öğretmenlerin sınıfta etkili olmalarına yönelik beklenti, geçmişe kıyasla çok daha fazla artmıştır (İlğan, 2012: 1) ve program, öğretim ve değerlendirmedeki değişimler, denetime bakış açımızı da değiştirmiştir (Marzano, Frontier ve Livingston, 2011: 1). Bu süreçte

öğretmen denetimi eğitimin amaç ve ilkelerinin gerçekleştirilmesi, öğrencilere iyi insan, iyi vatandaş ve meslek adamı olarak geleceğin ülke ve toplumunda yerini alabilmesi bağlamında son derece özgün ve özellikli bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır (MEB, 2011a).

Öğretmen denetimi birçok bileşeni olan bir süreçtir. Denetimde, öğretmenin çalıştığı eğitim ortamının denetimi yanında, öğretmenin bireysel denetiminin de ayrı ve son derece önemli bir yeri vardır. Bundan dolayıdır ki öğretmenlere denetim sırasına gerekli ve yeterli rehberliğin yapılması da aynı derecede önem arz etmektedir (MEB, 2011a). Denetim aslında bir liderlik rolüdür (Knoll, 1987; Harris, 1985: 1) ve bu süreçte denetmen öğretmenle birlikte onun başarımlarını belirler, ona rehberlik eder, onu yönlendirir, ona yardımcı olur, ona önerilerde bulunur ve onu destekler (Knoll, 1987: 3-4) ve bu süreçte amaç öğretmenin performansını artırmak yoluyla öğrenci başarısını arttırmaktır. Performans bir işi yapan bireyin, grup ya da örgütün, amaçlanan hedefe ne ölçüde ulaşabildiğinin nicel ve nitel ifadesidir. Herhangi bir işte gösterilen başarı derecesidir (Aktalay, 2011: 227). Denetimin amacı öğretmenin öğretim performansının hangi açılardan geliştirilmeye ihtiyacının olduğunu belirlemek ve ne şekilde geliştirileceğini belirlemektir ve bu süreçte denetim ve değerlendirme birbiriyle karıştırılmamalıdır (Knoll, 1987: 3-4).

2.4.1. Denetim ve Değerlendirme

"Kayda değer her şey ölçülebilir değildir, ölçülebilen her şey de kayda değer değildir."

Albert Einstein.

Bugünün denetmenleri, eğitim denetimi alanındaki en çeldirici kavram yanılgılarından birinin değerlendirmeyi denetimle eşdeğer tutmak olduğunu anlamak zorundadırlar (Kaiser, 2003: 62). Denetim ve değerlendirme eş anlamlı olmamakla birlikte denetim değerlendirmeyi içeren bir etkinliktir (Marshall, 2009). Tarihsel olarak denetimin değerlendirme işlevi kaynağını bürokratik denetimden almasına (Sullivan ve Glanz, 2009: 21) karşın, bugün modern denetimde de öğretmen değerlendirme son derece önemli bir boyuttur. Aslında değerlendirme denetimin en önemli yönlerinden

biridir ve etkililik için geçerli-güvenilir ölçme araçlarının belirlenmesi ve kullanılması gereken, karmaşık ve zor bir süreçtir (Enns, 1965).

Değerlendirmenin amacı, uygulamalardan elde edilen bilgiler aracılığı ile öğretmen uygulamalarının başarı derecelerinin nesnel olarak gözden geçirilmesidir (Aslanargun ve Göksoy, 2013: 100). Öğretmen değerlendirme sistemlerinin genel olarak iki temel amacı vardır. Birincisi öğretmenlere kendi öğretim uygulamalarını geliştirmeleri için geri bildirim sunmaktır. Diğeri ise düşük performans gösteren öğretmenlerin iyileştirilmesi ve eğer gerekliyse sistem içerisinden çıkarılmasıdır (Donaldson, 2012: 7). Öğretmen değerlendirme bazı standart ölçme araçları kullanarak öğretmeni derecelendirme, notlandırma veya sınıflandırma olarak düşünülebilir (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 283). Diğeri bir ifade ile öğretmen performansının değerlendirilmesi, objektif ölçme araçları kullanarak öğretmenle ilgili bazı bilgilerin ve verilerin daha önceden geliştirilmiş olan ölçütlerle karşılaştırılarak bir değer yargısına varılmasıdır. (Aslanargun ve Göksoy, 2013: 100). Öğretmenin performansının öğrenci gelişimi ve kazanımlar açısından değerlendirilmesi ve bu doğrultuda yönlendirmelerin yapılması denetimin işlevlerinden biridir (Mohanty, 2005: 297). Diğeri yandan formal öğretmen değerlendirme yolları geleneksel olarak gerilimin, yabancılaşmanın ve çatışmanın kaynağı olmuştur (Brandt, 1981). Dolayısıyla öğretmen değerlendirmenin öğretmen denetiminin bir parçası olarak görülmesinin yanı sıra, öğretmeni geliştirme odaklı yapılması gerektiği söylenebilir. Ancak bu şekilde kullanıldığında değerlendirme amaca hizmet etmiş olur denilebilir.

2.4.2. Öğretmen Denetiminde Amaç

Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerinin önünde bir takım engeller vardır. Tatminsizlik ya da tükenmişlik, öğretim becerilerinin eksikliği gibi sorunlar öğretmenlerin performansının düşmesine ve geri çekilmelerine sebep olmaktadır (Good ve Brophy, 2008: 428-430). Öğretim birçok öğretmen için sıkıcıdır diyebiliriz. Elbette ki, tüm öğretmenler için aynı şeyi söyleyemeyiz. Sistem içerisinde çok çalışkan ve adanmış öğretmenler de vardır. Öncelikle öğretmenin elinden gelenin en iyisini yapmasına engel olan problem ve zorlukları belirlemek gerekmektedir.

1- Genç öğretmenlerin motivasyonlarının düşük olması kalıtsal bir hastalık değildir; okul, öğretmen ve eğitim programına ilişkin problemlerden kaynaklı bir belirtidir.

2- Okul etkililiğinde kayda değer artışlar, maaşların artırılması, sınıftaki öğrenci sayısının azaltılması, yeni öğretim materyallerinin sağlanması, iş yükünün azaltılması gibi uygulamaların sonucu olarak gözlenmez. Bunların hepsi çok önemlidir, etkililiğe mutlaka etki edecektir fakat etkileri sosyal-psikolojik ve pedagojik etkenlerle kıyaslanamaz.

3- Yüksek güdülenme düzeyine sahip öğretmenler geliştirmek, yönetici ve denetmenlerin öncelikli işi olmalıdır. Etkili okullar yüksek oranda işin ehli denetmenlere bağlıdır (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 151).

Görüldüğü gibi öğretmenlerin kendinden beklenen görevleri yerine getirmesinin önünde birtakım engeller vardır. Denetimde amaç, öğretmenlerin kendilerine yüklenen bu misyonu gerçekleştirip gerçekleştiremediklerini, süreç içerisinde varsa hedeflerden sapmaları ve zorlukları belirleyerek, bunların bilimsel ölçme yöntemleri ile giderilmesini sağlamaktır (MEB, 2011a). Denetimin temel amacı, öğrenci başarısını artırma nihai hedefiyle öğretmenin pedagojik becerilerinin geliştirilmesidir (Marzano vd., 2011: 2). Öğretmen denetimi süreci iki temel aşama üzerine yapılandırılarak incelenebilir. Bu aşamalardan biri öğretmen ihtiyacının belirlenmesidir. Öğretmenin geliştirilebilmesi için öncelikle ne tür yardıma ihtiyacının olduğunun sağlıklı bir şekilde belirlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Öğretmenin ihtiyaçlarının belirlenmesi öğretmen denetimi içinde bir aşama olarak, diğer bir ifade ile onun bir parçası olarak düşünülebilir. Bu aşamalardan ikincisi ise öğretmen ihtiyaçlarına cevap vermektir. Öğretmeni geliştirmek için sadece öğretmenin ne tür yardıma ihtiyacının olduğunun belirlenmesi yeterli değildir. Aynı zamanda denetimsel etkinliklerle öğretmenin belirlenen ihtiyaçları karşılanmalıdır. Öğretmenin öğretimsel ihtiyaçlarının karşılanması, yüksek performans sunması için ön koşul olarak değerlendirilebilir.

2.4.3. Öğretmen İhtiyaçlarını Belirlemek

Bugünün koşullarında öğretmene yardım edebilmek için bir denetmenin öğretmenleri ilgilendiren eğitimin sorun teşkil eden konularına aşina olması

gerekmektedir. Bu konuların başında 1-Öğretmenin sınıfla sınırlandırılması, 2- Öğretmene desteğin yetersiz olması, 3- Yeni öğretmenler için uyum programlarının yetersiz olması, 4- Sınıf içi kayıtsızlık, 5- Disiplinler arası kayıtsızlık, 6- Çeşitli öğretimin yetersizliği, 7- Şiddetteki artış ve disiplin problemleri, 8- Sınıfa ilişkin araştırmaların yetersizliği, 9- Çağdışı eğitim programı, 10- Öğretmenin artan iş yükü ve 11- Öğretmenin okul reformu sürecinin dışında tutulması gibi konular gelmektedir (Henson, 2010: 43). Öğretmenler etraflarını saran bu eğitim problemleri arasında hiç olmadıkları kadar yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Öte yandan öğretmenler arasında da birçok farklılıklar vardır. Denetim sürecinde önemli olan bu öğretmenler arasındaki farklılıkları ortaya koyabilmek ve süreci bu doğrultuda yürütebilmektir. Öğretmenler arasındaki farklılıklar, katılım düzeyi, problemleri analiz etme ve çözme becerisi ve öğretimsel beceriler açısından belirlenmeye çalışılabilir. Bu da öğretmenin güçlü yönlerini ve ihtiyaçlarını bu çerçevede değerlendirmekle mümkündür (Knoll, 1987: 35).

Glickman ve arkadaşlarına göre de bugünün öğretmenleri birçok zorlu koşulla karşı karşıyadır. Onların bakış açısıyla, öğretmen denetimini ve öğretmen ihtiyaçlarını belirlemeyi önemli kılan durumlar şu şekilde sıralanabilir:

Yalıtılmışlık: Öğretmenin iş ortamında kendini yalnız hissetmesi, iş ortamına ilişkin birçok araştırmada gözlenmiştir.

Psikolojik İkilemler ve Hayal Kırıklığı: Bir öğretmen gün içinde çokça öğrenciyle etkileşim içindedir ve bu etkileşim psikolojik karşılaşmalarla doludur. Öğrenciye gülümseme, bazen başını okşama, uyarıda bulunma, bakışma gibi sayısız durumda psikolojik karşılaşmalar yaşanır. Sınıf yaşantılarının bir rutine bağlanması da bu psikolojik karşılaşmalar dolayısıyla öğretmenin yorulmasını engeller. Böylesi bir durumda da öğretmeni sınıftaki birçok öğrencinin bireysel özelliklerini dikkate almama durumu rahatsız eder.

Bir Öğretim Gününün Rutinliği: Öğretmenin okula gelme saatinden derse başlama saatine, etkinliklerden teneffüs aralarına kadar herşey bir rutin dahilinde ilerler. Bu durum da öğretmenin öğretiminin rutinleşmesine sebep olur.

Göreve Yeni Başlayan Öğretmenler için Uyum Programının Yetersizliği: Göreve yeni başlayan öğretmenler, yetersiz kaynaklar, açık olmayan beklentiler, çevresel zorluklar gibi birçok değişkenle karşı karşıyadırlar.

Öğretime İlişkin Diyalog Yetersizliği: Öğretmenler genellikle okulda yaptıkları işe ilişkin konuşmazlar. Birçok okulda öğretmenlik mesleğinin çekirdeği olan öğretim ve program üzerine çok nadir konuşulur.

Program Geliştirme ve Öğretimsel Kararlara Katılımın Yetersizliği: Birçok okulda öğretmenlerin öğretim programı geliştirirken fikirleri alınmaz, bilgi deneyim ve uzmanlıklarıyla katkı sağlamaları beklenmez (Glickman vd., 2009: 16-25). Türkiye’de de benzer durum söz konusudur. Programlar değiştirilirken öğretmenlerin görüşlerinden yeterince faydalanılmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin çoğu bu durumlarla baş etmek, bu durumlarla karşılaşmamak ya da performanslarını artırmak için profesyonel yardıma ihtiyaç duyarlar. Öğretmenin performansını artırma süreci de öncelikle öğretmen ihtiyaçlarının sağlıklı bir şekilde belirlenmesi ile ilişkilidir. Öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesi ise uzun soluklu ve çok yönlü bir süreçtir (Knoll, 1987: 45).

2.4.3.1. Çok Yönlü Veri Elde Etme

Denetimin en önemli bileşenlerinden biri öğretmen değerlendirmedir. Öğretmen değerlendirme süreci, etkililik için kriterlerin ve de geçerli-güvenilir ölçme araçlarının belirlenmesi gereken, karmaşık ve zor bir süreçtir (Enns, 1965). Bir denetmen, eğer bir öğretmenin performansını değerlendirmek istiyorsa öncelikle detaylı bir şekilde veri toplamalıdır. Bu veri toplama sürecinin amacı özünde öğretmen becerilerini ve ihtiyaçlarını belirlemek, bir denetim planı oluşturmak ve öğretmene geribildirim sağlamaktır. (Knoll, 1987: 48). Bir denetmen ihtiyaç belirlerken birçok yol kullanabilir. Glickman (1985) bu veri toplama yöntemlerini şu başlıklar altında incelemiştir:

- Gözler ve kulaklar: Öğretmen, yönetici ve ilgili diğer herkesle konuşulabilir.
- Resmi kayıtlar: Öğrenci ve öğretmen başarısına ilişkin her türlü belge gözden geçirilebilir.

- Üçüncü kişilerin gözden geçirmesi: Dışarıdan, tarafsız birilerinden değerlendirme yapması istenebilir.

- Yazılı açık uçlu anket: Öğretmen, yönetici, veli ve diğer paydaşlara anket uygulanabilir.

Denetim yapılırken öğretmene ilişkin belirli standartların oluşturulması uygulama açısından ve süreç açısından kullanışlıdır. Sınıf ortamı, derse hazırlık, öğrencilerle etkileşim, öğrenme ortamının yönetilmesi, profesyonellik ve veli-toplum işbirliği gibi boyutlara ilişkin birtakım ölçütlerin belirlenmesi denetim süreci açısından önemlidir (Knoll, 1987: 12-13). Bu ölçütlerin öğretmenin öğretimsel becerisine ilişkin veri elde etme sürecini kolaylaştıracağı ve daha etkili hale getireceği düşünülebilir.

Öğretmenin öğretimsel becerisine ilişkin veri elde etmenin yollarından bir tanesi gözlem yapmaktır. Gözlem yaparken çok çeşitli ölçme araçlarıyla çok çeşitli veriler elde edilebilir. Örneğin Sullivan ve Glanz (2009: 77) 32 gözlem aracı ve farklı teknikler önermişlerdir. Öğretmenin sözel davranışları, öğretmenin sorduğu sorular, öğrencilerin etkinlik sırasında ve etkinlik dışındaki davranışları, ders planları, öğretmen ve öğrencilerin sınıf alanını kullanım durumları, öğretmenin öğrencilere sağladığı geribildirim ve öğretmen - öğrenci etkileşimi gibi durumlara ilişkin nicel ölçme araçları sunmuşlardır. Ayrıca gözlemcinin gördüğü her şeyi yazıya geçirmesi ve katılımlı gözlem gibi nitel yöntemler önermişlerdir. Bir diğer veri elde etme yöntemi ise öğrenci anketleridir ve öğrenci gözünden öğretmenin öğretimsel becerisinin değerlendirilmesini içerir (Marzano vd., 2011: 65). Henson da (2010: 337) benzer şekilde öğretime ilişkin veri elde etmek amacıyla nitel ve nicel ölçme araçları sunmuştur. Etkileşim analizi için gözlem yapmak, sınıfın oturma düzeninden yararlanmak, seçici-kelimesi kelimesine kayıt gibi nitel tekniklerle beraber, anket uygulama, soru akışını ölçme, öğretmenin kullandığı övgü ve pekiştireçleri ölçme gibi nicel teknikler önermiştir. Glickman ve diğerleri (2009: 181-197) de benzer nicel ve nitel gözlem araçları ile çok yönlü veri toplamanın gerekliliğini vurgulamışlardır.

2.4.3.2. Toplantılar ve Görüşmeler Düzenleme

Görüşmeler ve toplantılar, iki tür amaca hizmet ettikleri için denetmenin en güçlü aracıdır. Birincisi öğretmene ne yaptığıyla ilgili etkili geribildirim sunmayı sağlar,

ikincisi bu geribildirim ışığında öğretmen performansını geliştirmek için plan yapmayı sağlar (Knoll, 1987: 202).

Örneğin bir sınıf gözleminden önce mutlaka en az bir görüşme yapılmalıdır. Bu görüşme öğretmenin kendi sınıfına ilişkin yaklaşımını ve yapılacak olan derse ilişkin planlamasını gözden geçirmesine olanak sağlar. Bu görüşmenin öğretmenin metot ve öğretimsel etkililik, etkinlikler ve kazanımlar, okul amaçlarıyla dersi örtüştürme gibi konularda (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 237-238) ne tür yardıma ihtiyacının olduğunun belirlenmesi için son derece önemli olduğu söylenebilir. Keşif toplantıları da diyebileceğimiz bu tür toplantıların amacı öğretmenin beklentilerini, onun gündemindeki konuları, kendi sınıfına özgü durumlarını, kişisel problemlerini ve benzeri durumları fark etmektir. Denetmen bu süreçte notlar almalıdır ve sonrasında öğretmenle bilgi paylaşımında bulunmalıdır (Knoll, 1987: 50-56).

Yapılan görüşmelerde amaç öğretmen ihtiyacını belirleme ve bir denetimsel plana yön vermedir. Glickman ve arkadaşları (2009: 115-116) bu görüşmeler sırasında izlenebilecek, öğretmen davranışlarını kontrol eden yönlendirici yaklaşım planını şu şekilde özetlemişlerdir:

1. Sunum: Problemin tanımlanması.
2. Netleştirme: Öğretmenin problemin anlaşılmasına katkı yapmasının talep edilmesi.
3. Dinleme: Öğretmenin bakış açısının anlaşılması.
4. Problemi çözme: Mantıksal olarak en iyi çözüme karar verme.
5. Yönlendirme: Beklentilerin öğretmene açıklanması.
6. Netleştirme: Öğretmenin beklentilere katkı yapmasının talep edilmesi.
7. Standartlaştırma: Beklentileri duruma uygun bir şekilde uyarlama ve detaylı bir biçimde ifade etme.
8. Güçlendirme: Planı genel olarak tekrarlama ve beklentilerin gerçekleşme düzeyini izleme.

Bu ve bu gibi yollarla öğretmenle iletişim ve etkileşim kurulabilir. Asıl olan öğretmenin ihtiyaçlarını azami düzeyde belirlemek ve kendisine ihtiyacı olan denetsel yardımı sunmaktır. Denetim öncesi, sonrası ya da denetsel plana yön verirken

toplantılar düzenlemenin, sağlıklı ihtiyaç analizi yapmak için gereklilik olduğu düşünülebilir.

2.4.3.3. Öğretmen Ürünlerini Gözden Geçirme

Öğretmen ürünleri dendiğinde akla öğretmenin planları, öğretimsel çalışmalarının çıktıları, öğrenciler için hazırladığı ölçme ve değerlendirme ürünleri, ders için hazırladığı her tür materyal, kişisel çalışmaları ve buna benzer ürünler gelebilir. Bu tür ürünlerin genel olarak öğretmenin öğretimsel becerisine ve nelere ihtiyacı olduğuna ilişkin veri sağlayacağı düşünülebilir.

Ders planları öğretmen denetiminde çok yönlü veri sağlayacak bir kaynak olarak değerlendirilebilir. Öğretimin niteliğinin yükseltilmesi planlama çalışmaları ile mümkündür. Bir öğretmenin en önemli pedagojik kaygısı ders programının öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlenmesidir (Ültanır, 2003: 1). Öğretmenin ders planının incelenmesi hem öğretmenin nitelikli bir plan hazırlamanın neresinde olduğuna ilişkin veri sağlayabilir, hem de öğretmenin pedagojik kaygısını gidermek ve onu desteklemek için ihtiyaçlarının belirlenmesine yardımcı olabilir. Öğretmenlerin planlarının düzenli olarak gözden geçirilmesi denetmen açısından çok güçlü bir teşhis aracıdır ki hem öğretmen tutumu hem de öğretim planı açısından fikir verir (Knoll, 1987:57). Değerlendiriciler yalnız ders planlarını değil, öğretmen tarafından hazırlanan diğer ürünleri örneğin öğretim videolarını ve portfolyolarını da gözden geçirerek değerlendirme yapabilirler (Glickman vd., 2009: 163) ve bu yolla öğretmenin öğretimini geliştirmek için ihtiyaç analizi yapabilirler.

Öğretmen ürünlerinden biri de portfolyolardır. Öğretmen dosyası da denilen portfolyolar öğretmen tarafından üretilmiş olan çalışmaların bir koleksiyonudur (Aydın, 2013: 173). Bu koleksiyon, öğretmenin hangi gereklilikleri yeterli düzeyde gerçekleştirebildiği, hangileri için ise yardıma ve desteklenmeye ihtiyacının olduğunu belirlemede denetmene yol göstericidir denebilir. Portfolyolar sınıf gözleminin yerini alacak düzeyde olmasa da gözlenenleri anlamlandırmak ya da diğer yolla elde edilen verileri bütünleştirmek için önemlidir (Sullivan ve Glanz, 2009: 150). Tesfaw ve Hofman'ın (2012) araştırma bulguları, göreve yeni başlayan öğretmenlerin denetim aracı olarak öğretmen portfolyolarını tercih ettikleri yönündedir. Dolayısıyla

portfolyoların öğretmen denetiminde öğretmenin ne tür yardıma ihtiyacının olduğunun belirlenmesine kaynaklık edecek zengin bir veri toplama aracı olduğu düşünülebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen denetiminde öğretmen ürünlerinin gözden geçirilmesini evrak denetimi başlığı altında ele almıştır. Öğretmen ürünlerinden zümre toplantı tutanakları, ünitelendirilmiş yıllık planlar, sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamalar, değerlendirme sonuçları, ödevler, sosyal etkinlik çalışmaları, rehberlik çalışmaları ve kişisel çalışmalar (MEB, 2011a) öğretmenin denetiminde değerlendirmeye alınmaktadır.

Mesleki etkinliklere ait dokümanlar, öğretime verilen önem ve hazırlık ile mevcut becerilerin korunması ya da geliştirilmesi için alınan hizmet içi eğitimler ya da öğretmenden beklenen yan görevlere ilişkin becerileri gösteren özet belgelerdir (Aydın, 2013: 188). Bu belgelerin de öğretmene ilişkin veri toplamada önemli kaynaklardan olduğu söylenebilir.

2.4.3.4. Anlık Ziyaretler Gerçekleştirme ve Mini Gözlemler (Kısa Gözlemler)

Marshall'a (2009: 21) göre sınıf gözlemlerinin teorisi ve uygulaması karşılaştırıldığında ve mantık çerçevesinde incelendiğinde bir takım aksaklıklar göze çarpmaktadır. Örneğin teoride denetimi yapacak kişi ve öğretmen, iyi öğretim konusunda hemfikirdirler. Denetmen sınıfa girer ve öğretimi uygulamada görür ve bu sınıf ziyaretinden temel noktaları kaydeder. Denetmen, neyin daha etkili olması gerektiği ya da geliştirilmesi gerektiği konusunda öğretmene geribildirim sağlar ve öğretmen de bu geribildirimi kabul eder. Öğretmen bu geribildirimi sınıf uygulamalarını geliştirmek için kullanır ve öğrenci başarısı artar. Öte yandan uygulamayı değerlendirecek olursak denetmen öğretim zamanının çok küçük bir kesitini görmüş olur, öğretmenler genellikle hacivat ve karagöz oynatır hale gelir, denetmenin varlığı sınıfın havasını değiştirir. Ayrıca denetmenin sınıf ortamından sağlıklı çıkarımlar yapabilmesi için beceri ve yeterliklere sahip olması gerekir, öte yandan çok nitelikli gözlemler bile büyük resmi kaçırmamıza neden olabilir. Kontrol listeleri, formlar, puanlamalar rahatsız edicidir ve öğretime rehberlik etmez. Eleştirel değerlendirmeler öğretmenin öğrenmeye karşı görünmez bir set çekmesine neden olabilir. En önemlisi değerlendirmenin odak noktası öğrenci öğrenmesi değil denetmeni memnun etmektir.

Marshall'ın (2009) bakış açısına göre planlı uzun süreli gözlemler yerine anlık gözlemler önerilmektedir. İnfomal ziyaretler olarak da adlandırılan bu ziyaretler bazı durumlarda çok değerli veri elde edilmesini sağlayabilir. Bu ziyaretler bir sınıf ortamına yapılabileceği gibi, kantin, kütüphane, spor salonu, bilgisayar odası gibi okulun diğer bölümlerine de yapılabilir. Bu ziyaretler gerçekte ne olup bittiğini görmemize yardımcı olacağı gibi, sürecin izlenmesini de kolaylaştırır (Knoll, 1987: 63).

Mini gözlemler kavramı da Kim Marshall tarafından ortaya atılmıştır (2009). Mini gözlemlerin mantığı çok açıktır, denetmen ki bu genellikle yöneticidir, sınıfa çok sık, habersiz ziyaretler gerçekleştirir, öğretmene hemen geribildirim verir ve bunun sonucunda öğretim ve öğrenme gelişir (Marshall, 2009: 65). Mini gözlemler diğer gözlem türlerine göre çok kısa olmakla birlikte, çok sık gerçekleştirilebilirler. Campbell'in (2013) mini gözlemler üzerine yaptığı araştırma, bu tekniğin denetimde kullanışlı olacağına dair öneriler sunmaktadır. Araştırma, mini gözlemlerin öğretmen performansına daha derin ve anlamlı bir etki yaptığı konusunda yönetici ve öğretmenlerin hemfikir olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Birçok yönetici eskiden kullandığı yöntemle kıyasla kısa gözlemleri daha işlevsel bulduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerde de bu sık ziyaretler sonrası güven artmış, en azından programın ve öğretimin mikro düzeyden makro düzeye kadar gözlemlendiği inancı onları rahatlatmıştır. Bu gözlemler yöneticilerin her sınıf ve düzeyi arasında da bağ kurmasına olanak sağlamıştır.

2.4.3.5. Sınıf Gözlemi

Öğretmenlerin iş başında gözlemlenmeleri, öğretim sürecinin iş başında izlenmesi, geçmişten bugüne denetimin anahtar özelliğidir (Bush ve Bell, 2003: 179). Diğer bir ifadeyle denetmenlerin gerçekleştirdikleri denetim, büyük oranda sınıf içi etkinliklerin bir şekilde gözlemlenmesini içerir (Harris, 1985: 146). Sınıflar sadece konunun öğrenildiği yerler değil, ayrıca kendine güvenmenin ve kendini değerlendirmenin öğrenildiği ve diğerleriyle üretken bir şekilde çalışılan ortamlardır (Good ve Brophy, 2008: 15). Sınıf ortamının gözlenmesi denetim sürecinin önemli parçalarından biridir (Mohanty, 2005: 294). Çünkü sınıfın yapısı, etkinlikler, fiziksel düzenleme ve bu gibi değişkenler öğrenmeyi ciddi anlamda etkilemektedir. Sınıf gözlemleri üç boyut etrafında toplanırsa etkili olur. Bunlar öğretmenin rolü, öğrencilerin davranışları ve öğrenci katılımının cesaretlendirilmesidir (Knoll, 1987: 70).

Araştırmalar, bir gözlemci tarafından öğretmenlere kendi sınıflarının durumuna ilişkin bilgi verildiğinde davranışlarını değiştirme eğiliminde olduklarını göstermektedir (Sullivan ve Glanz, 2009: 118). Bu bakış açısında hareketle, sınıf gözlemlerinin hem öğretmen ihtiyaçlarını belirlemede bir araç olduğu, hem de öğretmen davranışını öğretimi geliştirici şekilde değiştirme konusunda yardımcı olduğu söylenebilir. Formal gözlemlerin yapılması, öğretmen performansının hangi açılardan geliştirilmesi gerektiğinin belirlenmesine ve bu eksikliklere öncelik verilecek bir denetimsel planın hazırlanmasına yardımcı olur. Gözlemlerin temel amacı öğretim becerilerinin detaylı bir biçimde değerlendirilmesidir (Knoll, 1987: 94-95). Sınıf gözlemleri haberli ya da habersiz gerçekleştirilebilir, fakat gözlenen ve gözlemleyen tarafından karşılaştırılması gözlemi daha etkili kılar (Marzano vd., 2011: 63).

Tartışmaya açıktır fakat denetimsel roller içinde en önemlisi öğretmene sınıflarına ilişkin doğru ve güvenilir bir bakış açısı sağlamak ve öğretimin geliştirilmesine yardım etmek amacıyla öğretmenin sınıfını gözlemlemektir (Henson, 2010: 335). Sınıf gözlemi çok yönlü ve zorlu bir süreçtir. Örneğin Sergiovanni ve Starratt, (1979: 235-236) bu süreçte çok yönlü düşünmenin ve sağlıklı analiz yapmanın gerekliliğini vurgulamak için şu hikayeyi kullanmışlardır:

Diyelim ki bir denetmen olarak gün içinde beş farklı sınıfı ve dolayısıyla beş farklı öğretmeni gözlemlediniz ve her birinin kullandığı metot diğerinkinden farklıydı. Örneğin bir sınıfta öğrenciler Newton kanunlarını öğrenmek için fizik laboratuvarında dersi deneyler yaparak işlerken bir sınıfta öğretmen, sınıfı küçük gruplara ayırarak dersi yürütmekteydi ve tartışma yöntemiyle Newton fiziği işlenmekteydi. Diyelim ki bir sınıfta da öğrenciler Newton'un hayatını okumalarının ardından öğretmenin sonda sorularıyla dersi işliyorlardı. Ertesi gün öğretmenlerle gözlemlediğiniz derslere ilişkin görüşme yapmanız ve öncesinde öğretmenin öğretimsel etkinliklerini değerlendirmeniz gerekiyor. Bu durumda hangi öğretmenin kullandığı metodoloji, yöntem ve teknik daha iyiydi? Ya da hangi yaklaşım kullanılırsa kullanılsın, fark etmez mi? Bu farklı yaklaşımlarla verilen içerikler birbirinden farklı mıydı? Bu kadar farklı yöntemlerin kullanıldığı durumlarda bir temel ortak sınavın yapılması adil midir? Öğretmenlerin ulusal sınav puanlarını dikkate almadan öğretim yapmaları sizin için bir şey değiştirir mi? (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 235-236).

Bu örnekten hareketle bir denetmenin gözlem sırasında ne tür durumlara dikkat edeceğinin ve sınıf gözlemini nasıl yorumlayacağını uzmanlık ve beceri gerektiren bir süreç olduğu söylenebilir. Denetim yapılırken öğretmene ilişkin belirli standartların oluşturulması uygulama açısından ve süreç açısından kullanışlıdır. Gözlenecek durumlara ilişkin birtakım ölçütlerin belirlenmesi denetim süreci açısından önemlidir (Knoll, 1987: 12-13). Bu ölçütlerin öğretmenin öğretimsel becerisine ilişkin veri elde etme sürecini kolaylaştıracağı ve daha etkili hale getireceği düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı da (2011a) bu süreç için bazı ölçütler geliştirmiştir ve "Öğretmen Denetim Rehberi"nde ders denetiminin yapılışına ilişkin "Ders Denetimi" başlığı altında şu bilgileri sunmuştur:

Branş denetmeni, öğretmenin durumunu değerlendirmek ve gerektiğinde ihtiyaç duyduğu gelişim alanlarını ortaya koymak amacıyla dikkatli ders gözlemi yapar. Bu amaçla denetçi;

-Önceden belirlenmiş olan ders saatinde gözlemin yapılacağı sınıfa, öğretmen ile birlikte gider.

-Öğrencilerin tümünü görebileceği uygun bir yerde oturur.

-Eğitim-öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin dikkatini bozacak davranışlardan kaçınır, dersin akışına müdahale etmez.

-Ders gözlemini kolaylaştırmak amacı ile hazırlanan "Öğretmen Değerlendirme Formu"ndan yararlanarak ders denetimini yapar.

-"Öğretmen Değerlendirme Formu"nda belirtilen değerlendirme alanlarına ilişkin tespitlerine 'Açıklamalar' bölümünde yer verir.

-Gerek gördüğünde; dersin sonuna doğru öğrencilerin bilgi düzeyini ölçücü sorular sorar ve gecikmeye meydan vermeden öğretmenle birlikte sınıftan ayrılır.

Sınıf gözlemlerinin sınıfta öğretime ilişkin ne olup bittiği konusunda geçerli ve güvenilir bilgi elde etmenin kaynaklarından biri olduğu söylenebilir. Gözlem süreci farklı bakış açılarıyla farklı şekillerde yürütülebilir. Örneğin Sullivan ve Glanz (2009) gözlem sürecine rehberlik edecek bir takım eylemler önermişlerdir. Bu öneriler Şekil 2.5'de sunulmuştur. Bu öneriler, gözlemi daha etkili hale getirmek ve sağlıklı gözlem verileri elde etmek üzere sunulmuştur. Bir gözlemcinin gözleme yaklaşımı kadar neleri

gözlemleyeceği de önemlidir. Sınıf gözleminin en önemli boyutlarından biri etkinliklerin gözlenmesidir.

Şekil 2.5. Gözleme Rehberlik Edecek Öneriler



1	Öğretmenleri yansıtıcı düşünmeye ve tartışmalara dahil edin.	2	Gözlem araçları öğretmene kendi sınıfına ilişkin bilgi sağlamalıdır.	3	Ne olduğunu tanımlayıp, bunun ne anlama geldiğini ise yorumlayın.	4	Öncelikle davranışı betimleyin, baştan yorum yapmayın.	5	Öğretmenle kullanılacak gözlem tekniği ve aracı üzerinde işbirliği yapın.
6	Sınıf içi davranışları yorumlarken kişisel önyargıların farkında olun.	7	Yorumlama ile tanımlamayı birbirinden ayırın.	8	Gözlemi belirli bir davranış üzerinden yapın.	9	Sınıf ziyaretinin protokolünü tartışın.	10	Bir gözlemi temel alarak sonuca varmayın.

Kaynak: Sullivan ve Glanz, 2009: 77.

Sınıf içi etkinliklerin izlenmesi, sınıftaki her öğrencinin ders süresince izlenmesi ve kaç öğrencinin etkinliğe katılıp, kaç öğrencinin katılmadığının belirlenmesidir. Öğrencilerin katıldıkları zaman öğrendikleri göz önünde bulundurulacak olursa, sınıf içi etkinliklerin izlenmesi, bu durumun değerlendirilmesi için bir fırsattır (Knoll, 1987: 78). Sınıf içi etkinliklerin gözlemi, yani ders denetimi öğretimin nasıl işlediğine ilişkin bilgi sunar. (Harris, 1985: 147). Etkinliklerin yanı sıra, sınıfın fiziksel durumu, sınıfın organizasyonu, dersin amaca uygun planlanması, uygulamanın planla tutarlılığı, materyal kullanımı, öğrencilerin katılımı, konuların anlaşılması ve öğrenilmesi, öğrenci davranışlarının değişmesi de gözlem sırasında göz önünde bulundurulacak durumlar arasında sayılabilir (Taymaz,2011: 155). Toplanan verilerin sınıf ortamında olup biteni olduğu gibi yansıtması, gözlemin amacı açısından son derece önemlidir ve veriler bilimselliği yansıtmalıdır (Aydın, 2013: 42).

2.4.3.6. Klinik Denetim

Alternatif denetim modelleri emir verici olmaktan çok etkileşimli; otokratik olmaktan çok demokratik; denetim merkezli olmaktan çok öğretmen merkezlidir ve bu tür bir denetim yaklaşımı klinik denetim olarak ifade edilir (Aydın, 2013: 41). Klinik denetimin alanyazına kazandırılması 1960'lara, Morris Cogan (Sullivan ve Glanz, 2009: 120) ve Robert Goldhammer'ın çalışmalarına dayanır (Pajak, 2003: 3). Klinik denetimin bir yapı değil bir kavram, bir anlayış olduğunu ve kendi varsayımları olduğunu anlamak klinik denetimi anlamlandırmak açısından son derece önemlidir (Sullivan ve Glanz, 2009: 120).

Eğitimde klinik denetim öğretmenin kendini gözlemleyen meslektaşından, kendi öğretim performansına ilişkin eleştirel bilgi sağlayabilmesini ve bu doğrultuda kendi uygulamalarını değiştirebilmesini içermektedir. Klinik denetim öğretmenler arasında öğretimi geliştirme ve profesyonel gelişim odaklı gerçekleşen yüz yüze etkileşimi yansıtmaktadır (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 286). Klinik denetimde denetmenin öğretmenin branşında, öğretmenden daha deneyimli, öğretmen, yönetici ve diğer personel ile işbirliği yapabilmesi için teknik ve insancıl yeterliklere sahip olması, çevreyi, okulu, öğrencileri iyi tanınması ve denetime gerekli zamanı ayırabilmesi gerekir (Taymaz, 2011: 164).

Kuralları ve nelerin gözleneceği önceden öğretmen ve denetmen tarafından belirlenen açık bir gözlem, ayrıntılı gözlem verileri, öğretmen ve denetmen arasında yüz yüze etkileşim ve kurulan içten bir mesleki ilişkide ikisinin ortak bir noktada yoğunlaşması klinik denetimi diğer denetim biçimlerinden ayırmaktadır. "Klinik" sözcüğü, öğretmen ve denetmen arasındaki yüz yüze ilişki ile öğretmenin sınıftaki davranışlarının odak olarak alındığını belirtmek için kullanılmaktadır (Hopkins ve Moore, 1993). Klinik denetim denetmen ve denetlenenin, aşamalı bir şekilde nasıl değiştiğine ve geliştiğine odaklanan bir yaklaşımdır ve bir denetim zincirini içerir (Epling ve Cassedy, 2001: 66). Klinik denetime ilişkin en yaygın denetim zinciri Goldhammer (1969: 54) tarafından öne sürülen beş aşamalı modeldir. Denetim sırasında denetmen ve öğretmene ilişkin aşama ve davranışlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Aşama: Gözlem Öncesi Görüşme

Öğretmenin rolü: İçeriğin amacının, öğretmenin ne yapacağını ve öğrencilerin neler öğrenmesinin beklendiğinin dile getirilmesi yoluyla yapılacak olan dersin betimlenmesi.

Denetmenin rolü: Açıklayıcı ve sonda sorularıyla öğretmenin derse ilişkin aklındakileri öğrenmek ve anlamak.

2. Aşama: Sınıf Gözlemi

Öğretmenin rolü: Dersi mümkün olan en iyi şekilde işlemek.

Denetmenin rolü: Ders sırasında yaşanan olayları mümkün olduğunca doğru bir biçimde kaydetmek.

3. Aşama: Analiz ve Strateji Geliştirme

Öğretmenin rolü: Denetmenin elde ettiği verinin anlamlı hale gelmesine yardım etmek.

Denetmenin rolü: Ham veriyi anlamlandırarak görüşme için plan hazırlamak.

4. Aşama: Görüşme

Öğretmenin rolü: Kendi öğretimini eleştirel bir gözle değerlendirmek ve gelecek ders için geçici bir plan yapmak.

Denetmenin rolü: Sınıf içinde yaşanan olayları anlaması konusunda öğretmeni aydınlatmak.

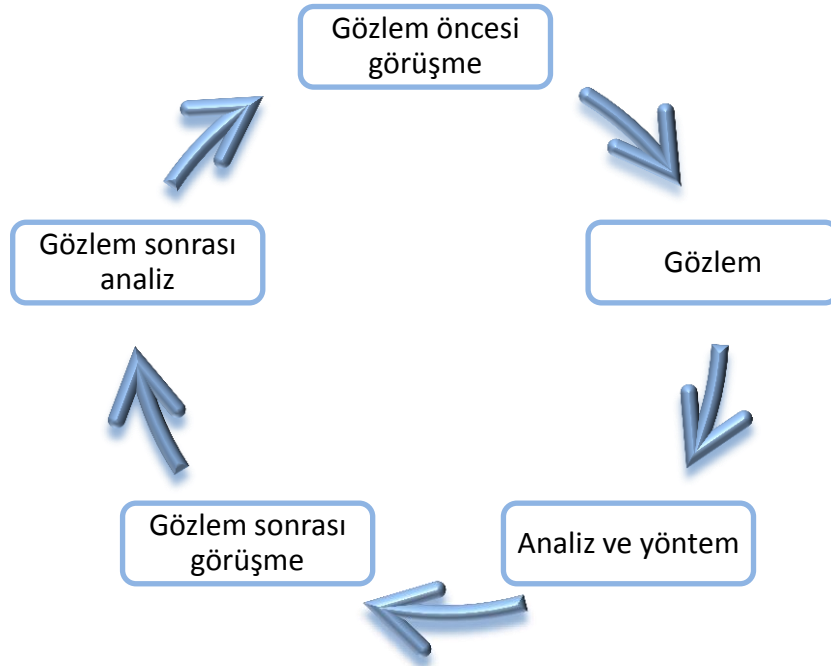
5. Aşama: Görüşme Sonrası Analiz

Öğretmenin rolü: Klinik denetim döngüsünün nasıl gittiğine ilişkin denetmene dürüst geribildirim sağlamak.

Denetmenin rolü: Klinik denetim sırasındaki kendi performansını eleştirel bir biçimde değerlendirmek.

Glickman ve arkadaşları da klinik denetime ilişkin benzer aşamaları sunmuşlardır. Bunlar; öğretmenle ön görüşme, sınıf gözlemi, gözlemin analizi ve yorumlanması ve görüşme yaklaşımının belirlenmesi, son görüşme ve önceki dört aşamanın değerlendirilmesidir (Glickman vd., 2009: 228). Hopkins ve Moore (1993) klinik denetimi beş aşamalı bir döngü olarak ifade etmişlerdir. Bu döngünün aşamaları gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz ve strateji, gözlem sonrası görüşme ve gözlem sonrası analizdir. Bu döngü Şekil 2.6'da sunulmuştur.

Şekil 2.6. Klinik Denetim Döngüsü



Kaynak: Hopkins ve Moore, 1993: 80.

Klinik denetime ilişkin kaynaklar incelendiğinde, birbiriyle benzer ve farklı yönleri sahip pek çok tanım bulunmasına karşın, temel işlevi konusunda bir anlaşma görülmektedir. Yapılandırılmış bir gözlem sistemi ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeyi gerektiren klinik denetimin temel amacı, öğretmenlerin alan deneyimlerini ve sınıf içi etkinliklerini geliştirmek ve öğretmen ihtiyaçlarına ilişkin veri elde etmektir denebilir.

Klinik denetimin bu temel işlevinin ayrıştırılarak alt amaçlara bölünmesi, süreci daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Bu nedenle çeşitli kaynaklardan derlenen şu alt amaçları sıralamak mümkündür (Taymaz, 2011; Aydın, 2013; Glickman, 1985; Hoopkins ve Moore, 1993; Sergiovanni ve Starrat, 1993):

Nesnel dönütle öğretmenlere öğretimlerinin bugünkü durumunu gösterme: Klinik denetim, öğretimleri sırasında, öğretmenlerin yaptıkları ile yapmayı düşündükleri arasındaki farkı görmelerini sağlayan bir ayna görevi görmektedir. Öğretmen ve denetmen birlikte kararlaştırdığı gözlenecek "öğretim" davranışına uygun olarak geliştirilen gözlem yöntemi (veya yöntemleri) ile toplanan verilerini inceleyerek

öğretimlerine ilişkin nesnel bir dönüt almaları, öğretmenlerin öz geliştirme sürecini başlatabilmeleri için yeterli bir itici güç olabilir.

Öğretimsel sorunları tanılama ve çözme: Sınıf öğretimlerinde yapmayı düşündükleri ile yaptıkları arasındaki farkı tam olarak saptayabilmek ve bu farkı ortadan kaldırmak için, bazı öğretmenler denetmenlerin yardımına gereksinim duyarlar. Öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu bu yardımı sağlayabilmek için denetmen, görüşme teknikleri ve gözlem kayıtlarını kullanabilir.

Öğretim stratejilerindeki becerilerini geliştirmeleri için, öğretmenlere yardım etme: Klinik denetimin amacı, yalnızca sorun veya amaçlardan sapma olduğunda öğretmene yardımcı olmak değildir. Aynı zamanda öğretimini daha etkili kılabilmesi için öğretmenin yeni öğretim stratejileri geliştirebilmesine yardımcı olmayı da amaçlar.

Seçme, yükseltme, görevde devamını sağlama ve diğer kararlar için öğretmeni değerlendirme: Bu, klinik denetimin üzerinde en fazlatartışılan işlevidir. Pek çok kişi öğretmenin mesleki gelişimine yardımcı olma ile değerlendirme işlevinin çeliştiğini öne sürmektedir. Oysa, bireyin hem gelişimine yardım etmek, eksikliklerini gidermek hem de onun yeterliğini değerlendirmek, yalnızca denetmenlerin karşılaştıkları ve yapmak zorunda oldukları bir iş değildir. Benzer şekilde, öğretmenler de öğrencilerinin hem gelişimlerine yardım etmek, hatalı davranışlarını düzeltmek hem de belirli sürelerle başarılı olup olmadıklarını değerlendirmek zorundadırlar. Değerlendirmede kullanılacak ölçütler hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesiyle, değerlendirmeden kaynaklanan sıkıntılar giderilebilir.

Sürekli mesleki gelişime ilişkin olumlu bir tutum geliştirmek için öğretmenlere yardım etmek: Klinik denetimin asıl amacı, öğretmenlerin öğretmenlik eğitiminin gerekli diploma veya sertifikalara sahip olunca tamamlanamayacağını, sürekli olarak öğrenmeye devam edilmesi gerektiğini anlamalarını sağlamaktır. Bunun için denetmenin, yeni denetim becerileri geliştirmeye çalışarak öğretmene model olması beklenir.

2.4.3.7. Öğrenci Ürünlerinin İncelenmesi

Öğretmenin öğretimsel becerisine ve ne tür yardıma ihtiyacının olduğunun belirlenmesine ilişkin veri elde etme yollarından birinin öğrenci ürünlerinin incelenmesi olduğu söylenebilir. Sınıfta ne olup bittiğini, öğrenci ürünlerinden daha iyi bir şekilde doğrulayan başka bir şey yoktur, çünkü öğrenci ürünleri öğretimin bir sonucudur. Öğrenci ürünlerinin gözden geçirilmesiyle, öğretimin etkililik derecesi, öğrenci gelişiminin hızı, merkezi programın uygulanıp uygulanmadığı belirlenebilir (Knoll, 1987: 87). Bir denetmenin öğrenci ürünlerinden yola çıkarak, öğretmenin öğretim için ne tür bir yol izlediğini, pedagojik becerisini, eksik yönlerini ve olumlu yönlerini yordayabileceği söylenebilir. Öğrenci ürünlerinin sağlıklı analizi, denetmene zengin veri kaynağı olabilir.

Birçok öğrenci ürünü, denetmen için veri sağlayabilir. Öğretmen değerlendirilirken, öğrencilerin günlük ödevleri, ders kapsamında yaptıkları sunumlara ilişkin dosyalar, projeler ve portfolyolar gözden geçirilerek (Glickman vd., 2009: 163) aldıkları öğretimin niteliğine ilişkin bilgi edinilebilir. Önemli olan denetmenin öğrenci ödevlerinde, sunumlarında, proje ve portfolyolarında ne aradığını bilmesi ve ürünleri bu doğrultuda analiz etmesidir.

2.4.3.8. Öğrenci - Meslektaş - Yönetici ve Veliden Bilgi Edinme

Öğretmene ilişkin veri toplamanın yollarından biri paydaşların görüşlerine başvurmaktır. Veli, öğrenci, diğer öğretmenler ve yönetici bir şekilde eğitim öğretim faaliyetlerine dahil olan paydaşlardır. Bu paydaşların görüşleri, öğretmene, öğretmenin öğretimsel becerisine, güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bilgi sağlayabilir. Veli, öğrenci, diğer öğretmen ve yöneticilerden sağlanacak veri, öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesinde önemli bir kaynaktır. Denetim yapacak kişinin tüm dikkatine rağmen bir seferde her şeyi görmesi mümkün değildir, dolayısıyla farklı bakış açılarından bilgi sağlamak resmi geniş çerçeveden görme olanağı sunar (Knoll, 1987: 109).

Öğrenci raporları öğretmenin öğretimsel becerisine ilişkin veri kaynaklarından biri olarak değerlendirilebilir. Öğrenci raporları, öğrencilerin öğretmen performansını nasıl gördüklerine ilişkin kanıtlardır. Genellikle bu veriler çok maddeli anketler ya da

diğer tür araçlarla toplanır. Ayrıca öğrencilerle bireysel ya da grup halinde yapılan görüşmeler de önemli veri toplama teknikleri arasındadır (Aydın, 2013: 185).

Altun ve Yengin Sarpkaya'nın (2014) araştırma bulgularına göre yöneticiler öğrenci ve velinin iyi bir denetim aracı olduğunu düşünmektedirler. Öğrenci ve velinin öğretim sürecinin iyi birer takipçisi olduğunu, bugünün velilerinin çok daha bilinçli olduklarını ve öğretmeni çok iyi gözlemlediklerini vurgulamışlardır. Veliler, öğretmen değerlendirmede mutlaka bulunması gereken unsurlardır (Aydın, 2013: 187).

Okul müdürü yönetsel görevi gereği öğretmene ilişkin detaylı bilgiye sahip olmak durumundadır. Okul müdürü hem öğretmene ilişkin bilgisiyle hem de yasal denetim göreviyle, öğretmen denetiminin en önemli kaynaklarından biridir denilebilir. Okul müdürü, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur (MEB, 2003). Bu görevi denetim etkinliklerini yürüterek ve gerektiğinde denetmene bilgi sağlayarak yerine getirdiği düşünülebilir. Okul müdürü kurum içinde olup bitene en yakın şahit olan bireylerden biridir ve yönettiği personelin ihtiyaçlarını en iyi bilen kişi olması beklenmektedir.

2.4.4. Öğretmen İhtiyaçlarına Cevap Vermek

Denetimin temel amacı öğretmenin mesleki ihtiyaçlarını karşılamak yoluyla okul gelişimini sağlamaktır (Glickman vd., 2009). Bu nedenle denetim sürecinde ihtiyaç analizinin yeri önemlidir denilebilir. Denetim sürecinde yapılan ihtiyaç analizlerinin amacı, öğretmeni geliştirmek için bir denetimsel plan hazırlamak ve dolayısıyla öğretmen ihtiyaçlarına cevap vermektir. Denetim sürecini öğretmen ihtiyaçlarına uygun hale getirmek, öğretmene yapılacak en sağlıklı yardımdır. Ne üzerinde, nasıl ve kim için çalışılacağı belirlenmesi denetime ilişkin çabaların etkili ve verimli olmasını sağlar (Knoll, 1987: 119).

2.4.4.1. Her Aşamada Geribildirim

Pedagojik becerilerini geliştirmek isteyen her öğretmenin ihtiyaç duyduğu en temel yardım, eğitimsel açıdan güçlü ve zayıf yönlerini görmektir. Bu da kendisine sağlanacak doğrudan geribildirimlerle mümkündür. Doğrudan geribildirimler,

öğretmenin kendini değerlendirmesi, gözden geçirmeler, gözlemler ve öğrenci anketleri yoluyla elde edilebilir (Marzano vd., 2011: 55).

Doğru zamanlanmış geribildirimler, teori ve uygulama arasındaki uçurumun kapanmasını sağlar, öte yandan bir geribildirim müdahale içermemesi gerekmektedir. Santoyo (2014: 73) müdahaleci olmayan geribildirim nasıl sağlanması gerektiğine ilişkin şu aşamaları sıralamıştır:

1- Sözsüz iletişim kullanma: Bir öğretmeni gözlemlerken birtakım işaretler kullanılabilir. Örneğin ders esnasında öğretmen öğrenci katılımını göznetmeden çok fazla konuştuğunda kırmızı bir kartı onun görebileceği şekilde göstermek, hemen öğretmenin kendini ayarlamasını sağlayacaktır.

2- Öğretmenle konuşulması gerektiğinde bağımsız bir etkinlik zamanını seçmek: Öğretmenle konuşmak için en uygun zaman, öğrencilerin bağımsız bir etkinlikle uğraştıkları zamandır. Bu süreçte verilecek yumuşak, hızlı ve açık geribildirim işe yarayacaktır.

3- Ders esnasında konuşmak gerektiğinde el kaldırma: Öğretmenin dersi yürütürken el kaldırıp söz almak isteyen denetmen, öğretmenin sınıf liderliğini elden bırakmadan kendisine söz vermesine olanak sağlar. Söz alan gözlemci de öğretmeni değil etkinliği hedef göstererek katkısını sağlar.

4-Düzeltilmediğini sonraya bırakma: Bazı durumlarda hemen geribildirim sağlamak doğru değildir. Örneğin geribildirim doğrudan öğretmen gelişimi odaklı değilse, ya da sınıfın öğrenme ortamını etkileyecekse sonraya bırakılması en uygun davranıştır.

Geribildirim sağlamaya ilişkin yaklaşımlar, tamamen denetmen kontrollü yaklaşımlardan öğretmen kontrollü yaklaşımlara kadar uzanır. Denetmenin tercih ettiği yaklaşımın öğretmenin gelişim düzeyi ile örtüşmesi beklenmektedir (Sullivan ve Glanz, 2009: 55). Şekil 2.6'da geribildirim yaklaşımları aşamaları ile birlikte özetlenmiştir. Denetmenin tercih edeceği geribildirim yaklaşımı öğretmenin ihtiyaçları ile uyumlu olmalıdır. Ancak bu şekilde istenilen denetsel etkililiğe ulaşılabileceği söylenebilir.

Şekil 2.7. Geribildirim Yaklaşımları

1. Yönlendirici ve Bilgi Verici Yaklaşım	<ul style="list-style-type: none"> -Denetmenin problemi ya da hedefi belirlemesi, - Denetmenin çözüm önermesi, -Seçilen alternatiflerin denetmen tarafından özetlenmesi ve öğretmenin onayının alınması, - İzleme planının ve görüşmenin planının ayarlanması.
2. İşbirlikli Yaklaşım	<ul style="list-style-type: none"> - Problemin öğretmenin penceresinden tanımlanması ve mümkün olduğunca açık bilgi sağlamanın teşvik edilmesi, - Yanlış anlaşılmalara önlemek için denetmenin ne anladığının yansıtılması, - İşbirlikli beyin fırtınasına başlamak fakat önce öğretmenin düşüncelerinin sorulması, - Paylaşım ve fikir çarpışması yoluyla problemin çözülmesi, - Görüşme planı ve izleme planı üzerinde anlaşılması.
3. Kişi - Yönelimli Yaklaşım	<ul style="list-style-type: none"> - Öğretmenin ilk cümlesinin denetmen tarafından dikkatli bir biçimde dinlenmesi, - Denetmenin problemden ne anladığını yansıtması, - Gerçek problem tanımlanana kadar sabit bir şekilde netleştirme ve yansıtma, - Öğretmenin problemi çözmesini ve çeşitli davranışların sonuçlarını keşfetmesinin sağlanması, - Öğretmenin bir sonuç önermesi ve bir plan şekillendirmesi, - Denetmenin öğretmenin planını yeniden ifade etmesi ve gelecek görüşmenin ayarlanması.

Kaynak: Sullivan ve Glanz, 2009: 57-64.

2.4.4.2. Program Geliştirme

Eğitimde program, konular listesidir, ders içerikleridir, çalışmaların programlanmasıdır, öğretim materyalleri listesidir, derslerin sıralanmasıdır, hedef davranışlar grubudur, okul içinde ve dışında öğretilen ve okul personeli tarafından planlanan her şeydir (Demirel, 2007: 1). Programa ilişkin en önemli noktalardan biri öğretmenlerin bu süreçte aktif olarak rol almalarının gerekliliğidir (Glickman vd., 2009: 281-285).

Denetmenler, öğretmenlere program geliştirme konusunda yardım sağlamalıdır. Öğretmenlere etkinlik seçiminden, programı hazırlamaya ya da mevcut programı uyarlamaya kadar her aşamada destek olmalıdırlar (Henson, 2010: 160-186).

Denetmenler, öğretimi geliştirmek amacıyla öğretim programının içeriğinde değişiklik yapılmasını ya da öğretimsel materyallere ilişkin değişiklik yapılmasını sağlayarak (Glickman vd., 2009: 225) öğretmen ihtiyaçlarını karşılamalıdır. Denetmen program geliştirme sürecinin başlatılmasının temel sorumlusudur, çünkü programda değişikliğe ihtiyaç olduğunu belirleyecek ve ona yön verecek kişi denetmendir (Wiles, 1967: 95).

Sergiovanni ve Starratt'a (1979: 248-248) göre bir öğretim programı şu özelliklere sahip olmalıdır: öğrenciye kazanımda belirtilen davranışı sergileme fırsatı sunmalıdır, öğrenci kazanımda belirtilen davranışı gerçekleştirirken tatmin olmalıdır, hedeflenen öğrenme çıktıları öğrencinin düzeyine uygun olmalıdır, bir kazanıma ulaşmanın birden çok yolu olmalıdır, öğrenci öğrenmeleri farklı ortamlarda ve sık sık kullanılarak kalıcılığı sağlanmalıdır. Denetmenin rolü ise programın bu ölçütler çerçevesinde yeniden düzenlenmesi konusunda öğretmene destek sağlamaktır.

2.4.4.3. Öğretimi Geliştirme

Denetimin kalbi her zaman sınıf içi öğretimin geliştirilmesi olacaktır (Wiles ve Bondi, 2000: 207). Öğretimi geliştirme aslında programı geliştirme ile iç içedir. Öğretimi geliştirmenin temel amacı açık olarak belirlenmiş kazanımlara ulaşmak için verimli ve anlamlı öğretim sağlamanın daha etkili ve sistemli yolunu oluşturmaktır (Marks vd., 1985). Denetmenin en önemli sorumluluklarından biri öğretmene öğretimi planlama ve sunma aşamasında rehberlik etmektir. Bu süreçte denetmenin yapacağı şey öğretmenin öğretimindeki dengesizliği çözmektir. Bunu yapma yolu ise öğretmeni bir temel hedef belirlemeye, amaçlarla hedefi örtüştürmeye, öğrenme hedefine uygun etkinlikler seçmeye, içeriği sıralı bir biçimde sunmaya, teorik bilgileri etkinlikler arasında bağ kurmaya, öğrenci öğrenmesi açısından önemli düşüncelerin vurgulamaya ve önemli bilgileri özetleyip sentezlemeye teşvik etmektir (Henson, 2010: 249).

Öğretimin birçok değişkeni vardır. Denetmenin, öğretmenin öğretimsel ihtiyaçlarını karşılamak için bu değişkenleri sağlıklı analiz etmesi ve öğretmen ihtiyaçlarına bu değişkenleri temel alarak destek sağlaması gerekmektedir. Bu değişkenlerden bazıları şu şekilde sıralanabilir (Wiles ve Bondi, 2000: 211-220):

- 1- Öğrenciye ilişkin bilgi,
- 2- Amacın anlaşılması,

- 3- Hedef ve kazanımlar,
- 4- Kaynakların uygun şekilde kullanımı,
- 5- Teknolojinin rolü,
- 6- Öğrenme ortamı (kültürü) ,
- 7- Sınıf yönetimi aşamaları,
- 8- Sınıfın düzenlenmesi,
- 9- Yapıcı önerilerin sunulması,
- 10- Soruların kullanımı,
- 11- Öğrenci katılımı,
- 12- Gelişime uygunluk,
- 13- Velilerle iletişim,
- 14- Öğretime ilişkin kayıt tutma,
- 15- Öğretimin değerlendirilmesi.

Denetmenin öğretmene öğretimini geliştirmek üzere yapacağı yardım, öğretimin değişkenleri etrafında yapılırsa anlamlı olacaktır denilebilir. Bir denetmen öğretmenin öğretimsel becerisini geliştirmek istiyorsa, öğretmenin öğretime ilişkin hangi değişken ya da değişkenlere yönelik desteğe ihtiyacı olduğunu sağlıklı şekilde belirleyebilmelidir.

2.4.4.4. İşbirlikli Denetim

Deneyimler tekrar tekrar öğretmenlerin işbirliği içinde çalıştıkları zamanlarda, izole olmuş biçimde çalıştıkları zamanlara kıyasla çok daha üretken olduklarını kanıtlamıştır (Henson, 2010: 57). İşbirlikli denetim bazen alanyazında öğretmenin öğretmenle işbirliği olarak da sunulmuştur. Meslektaş koçluğu, eylem araştırması projeleri, takım öğretimi, ortaokul takımları gibi yaklaşımlar, öğretmenlerin bir araya gelerek birbirlerinin çalışmalarını geliştirmesinin yolu olarak önerilmiştir (Aseltine vd., 2006: 42). Öte yandan birçok kaynak da işbirlikli denetim sürecinde denetmen ve öğretmen işbirliği üzerine odaklanmıştır (Dean, 1992: 62).

İşbirliği, bireylerin, belirli bir amaca yönelik eylemde bulunmak için tüm kaynaklarını birleştirerek çalışmalarını ve bir kurumda çalışan bireylerin işbirliğine ihtiyaç duymaları doğaldır (Taymaz, 2011: 101). Öğretmenle birlikte işbirlikli denetim

üzerine çalışmak, denetmen ve öğretmenin karşılıklı saygı ve güven duymasıyla ve de öğretmenin gelişime ilgi duymasıyla mümkündür (Knoll, 1987: 140). Peki hangi durumlarda işbirlikli denetime başvurulmalıdır? Genellikle öğretmenler orta düzeyde performans sergiliyorlarsa, denetmen ve öğretmen hemen hemen aynı uzmanlık düzeyine sahipse, denetmen ve öğretmenin, veli, öğrenci ya da yöneticiye sonuçları sunulacak bir çalışmada yer alıyorsa ve öğretmen ve denetmen bir sorunu çözüme kavuşturma konusunda hemfikir olduklarında işbirlikli denetime başvurulmalıdır (Glickman vd., 2009: 137). Güçlü liderliğin, işbirliğinin ve hesap verilebilirliğin olduğu okullarda, öğretmen denetimi, öğretmenin performansını ve öğrenci başarısını artırmada etkilidir (Lansman, 2006).

İşbirlikli denetim sadece denetmen ve öğretmen işbirliği değil, aynı zamanda bir takımın denetim odaklı olarak bir araya gelmesini de ifade eder. Henson (2010: 26), bu işbirlikli denetimin adımlarını şu şekilde sıralamıştır:

- Takım üyelerine, kendilerinin hayatın amacı, okulun amacı, gençlerin doğası ve öğrenmenin doğasına ilişkin felsefelerini açıklayan birkaç paragraf yazdırma,
- Takım üyelerinin kendi felsefelerini incelemelerini sağlamak ve bu felsefeler doğrultusunda planlarını oluşturmalarını istemek,
- Takım üyelerinin planları doğrultusunda, öğrencileri ile ulaşmayı istediği bir takım hedefler yazmalarını beklemek,
- Takım üyeleri için belli buluşma zamanları ayarlamak ve bu zamanları iyi planlayarak işbirliğini en üst düzeye çıkarmak,
- Takımın sürekli kendini değerlendirmesini sağlamak,
- Kendiliğinden oluşmuş bir lider takımı tanımlamak ve bu takımdan amaç doğrultusunda yararlanmak.

İşbirlikli denetim anlayışıyla paralellik gösteren grup denetimi kavramı da öğretmen ihtiyaçlarına cevap vermenin yollarından biridir. Bire bir denetimde daha çok bir teftiş havası vardır ve öğretmene azami düzeyde yardım edilmesine engeldir. Öğretmen denetmen ilişkisi, hasta doktor ilişkisi gibi olduğundan denetmen her zaman bir adım öndedir. Oysa grup denetimi, bir grubun işbirliği içinde birbirlerinin gelişimine katkı sağlamasını içerir. Grup denetimi güç unsurunu en aza indirir, çünkü teftiş problem çözmeyle yer değiştirmiş durumdadır (Sergiovanni ve Starratt, 1979: 175).

Glickman ve arkadaşları (2009), işbirlikli denetim için bir takım adımlar önermişlerdir. Bu adımlar genel olarak denetleyen ve denetlenen arasındaki iletişimi güçlendirecek aşamalardır ve Şekil 2.7'de sunulmuştur.

Şekil 2.8. Denetleyen-Denetlenen İşbirliğini Güçlendirecek Aşamalar



Kaynak: Glickman vd., 2009: 132-135'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Öğretmen tarafından fark edilen problemi tanımlama, öğretmenin bakış açısını anlama, öğretmenin bakış açısını çeşitlendirme, denetmenin kendi bakış açısını sunması, öğretmenin, denetmenin bakış açısına ilişkin neler anladığını sorgulama, denetmen ve öğretmenin öneriler getirmesi ve bu önerilerin tartışılması, çatışmayı kabullenme ve farklı fikirlerden en iyi çözüme ulaşma, kabul edilebilir bir çözüm bulma, planın detayları üzerinde ortak karara varma ve son planı özetleme aşamalarının denetleyen denetlenen işbirliğini güçlendireceği düşünülmektedir.

Öğretmen ihtiyaçlarına cevap vermek için uygun yollardan birinin işbirlikli denetim olduğu söylenebilir. İşbirlikli denetim belli adımlar dahilinde gerçekleştirilirse daha etkili olabilir. İşbirlikli denetim bütün paydaşların ortak çabasıyla daha da güçlenebilir. Öğrenmeye dayalı bir yapı kurulurken yönetici, öğretmen ve diğer paydaşlar birlikte çalışmalıdırlar ve eğer bir öğretmen bugünün okullarında başarılı olmak istiyorsa işbirliği zorunludur (Henson, 2010). İşbirliği değerinin paylaşıldığı okullarda, yönetici ve öğretmenler kendilerini öğrencilerin öğrenmesini destekleyen ortaklar olarak görür (İlğan, 2012).

2.4.4.5. Meslektaş Denetimi

Öğretmenlerde meslektaş denetimi birçok sebeple tartışmalı bir konudur. Bazıları müdürün liderlik rolünü zedelediğini düşünürken, bazıları meslektaşın denetim yaparken yanlı davranacağını ve zorlu kararlar verirken gönülsüz davranacağını savunmaktadır. Bazıları da eşit düzeyde iki bireyin birbirini denetlemesinin eşitliği kıracağını düşünmektedir (Johnson ve Fiarman, 2012: 21). Öte yandan birçok eğitim araştırması meslektaş denetiminin olumlu etkilerine yönelik bulgular sunmaktadır. Meslektaş denetiminde amaç paydaşlara fikir alışverişinde bulunabilecekleri, birbirlerinden öğrenebilecekleri ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için birbirlerini destekleyecekleri ortamlar oluşturmaktır (Sullivan ve Glanz, 2009: 154). Öğretmenler bazı durumlarda bir denetmen tarafından denetlenmektense meslektaşları tarafından denetlenmeyi tercih etmektedirler (Altun ve Yengin Sarpkaya, 2014).

Meslektaş (akran) denetiminin göz önünde bulundurulması, denetime işlevsellik kazandırmak açısından önemlidir. Akran denetimi planı, denetim görevini aynı seviyedeki iki meslektaşına aktarır. Bu iki meslektaş ne derece sağlıklı etkileşim kurarsa, denetim de o derece başarılı olur (Knoll, 1987: 154). Meslektaş denetimi yoluyla öğretmen ihtiyaçlarına cevap verilmesi ve öğretmenin gelişiminin desteklenmesi mümkündür denilebilir.

Meslektaş denetiminin amaçları:

- Öğretim uygulamalarını düzeltmek,
- Öğretmenin eylemlerini kendisinin başlatabilmesi için teşvik etmek,
- Okul kültürünü geliştirmek,

- Meslektaş dayanışmasını ve profesyonel bir dilin oluşmasını sağlamak,
- Yeni veya bilinen öğretimsel becerilerin uygulanmasını paylaşmaktır (Sullivan ve Glanz, 2009: 145). Bu yolla iki meslektaş birbirini destekleyebilir ve geliştirebilir.

Johnson ve Fiarman (2012) meslektaş denetiminin yarar sağlamasının, denetimi yapan kişinin öğretmene sadece değerlendirme değil aynı zamanda destek sağlamasına bağlı olduğunu öne sürmektedirler ve meslektaş denetiminin etkililiği için bazı adımlar önermektedirler. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz:

- 1- Açık ve net yönergeler kurun,
- 2- Öğretim standartlarına ve rubriklere dayanın,
- 3- Zengin bir öğretim ve destek sunun,
- 4- Meslektaş denetimi aracılığıyla denetim hizmeti sunun.

Meslektaş denetiminin etkili kullanıldığında öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak ve onu geliştirmek için önemli bir denetim şekli olduğu söylenebilir.

2.4.4.6. Özdenetimi Destekleme

Özdenetim, bir insanın kendi davranışlarını geliştirdiği değerlere göre değerlendirmesidir. Örgütte bir işgörenin özdenetimi ise, önceden örgüt tarafından belirlenen ölçütlere göre yaptığı davranışı kendi yargılarıyla değerlendirmesidir (Başaran, 1989: 319).

Öz denetim becerisini geliştirmek isteyen bir öğretmen birçok yolla bu yeterliliğe ulaşabilir. Glickman ve diğerlerine (2009: 221) göre öğretmen, öz denetimini aşağıdaki uygulamaları da içeren çeşitli şekillerde gerçekleştirebilir:

- Kendinden daha yeterli ve uzman olduğunu düşündüğü başka bir öğretmenin dersini ziyaret etmesi ve öğretime ilişkin karşılaştırmalar yapması,
- Birçok ders boyunca kendi öğretimini kayıt altına alması ve daha sonra bu videoları izlerken kendi öğretimini analiz etmesi,
- Veli ve öğrencilere kendi öğretimine ilişkin anket ya da görüşme formu uygulaması ve bunları değerlendirmesi,
- Denetmen, meslektaş, öğrenci ve velilerle etkili öğretime ya da kendi öğretimine ilişkin görüşmeler yapması,

- Öğretim deneyimlerine, problemlere ve başarılarla ilişkin, öğretimi geliştirme odaklı olarak kritik yaklaşımla günlük tutması,

- Öğrencilerin sınav puanlarını, projelerini, sunumlarını, sosyal davranışlarını ve benzeri ürünlerini, kendini değerlendirmek maksadıyla gözden geçirmesi,

- Kendine ve öğretim sürecine ilişkin portfolyo hazırlaması.

Özdenetimli insan kendi kendini eleştirme, yönlendirme yetkinliğine ulaşmıştır. Örgütlerde, kendini denetleyebilme yetkinliğine ulaşan işgörenler, yöneticilerin denetimine gerek kalmadan işlerine güdülenebilirler; yeterliliklerinin sınırları içerisinde işlerini en iyi şekilde yapmaya çabalarlar (Başaran, 1989: 319). Öz denetimi teşvik etmek ve desteklemek, öğretmenin gelişim için kendi çabalarını denetlemesini sağlar. Bu sürecin başarısı öğretmenin tek başına yapıcı ve üretken bir tarzda çalışabilme becerisi ile ilintilidir (Knoll, 1987: 167).

Özdenetimli bireylerin yöneticinin ya da denetmenin rehberliğine ihtiyacı vardır. Yöneticiler bu ihtiyacı fark ettiklerinde ya da öğretmenler bunu istediklerinde, onlara anında yardım edebilmelidir . Bu yardım özetlenecek olursa şunlar söylenebilir:

1. Öğretmen, istenmeyen tepkilerinin olabirliğini azaltmak için desteklenmelidir.

2. Öğretmene, öz denetim tepkilerini ne zaman ve hangi koşullar altında yapması gerektiği öğretilmelidir.

3. Öğretmene başarılı olabileceği ölçüde iş verilerek onun kendine güven duygusu geliştirilmelidir (Başaran, 1989: 319).

Aydın (2013: 131) ise öğretmenin öz denetim sürecini, öğretmenin farklı tekniklerle kendi sınıfında neler olup bittiğinin, dolayısıyla kendi öğretiminin değerlendirilmesi olarak açıklamıştır ve öğretmenin kendi öz denetimine katkı sağlayacak sınıf değerlendirme teknikleri önermiştir.

2.4.4.7. Mentorluk Yapma

Yeni yayınların birçoğunun başlığından, mentorluğun günümüzün önemli konularından biri olduğu görülmektedir. Mentorlar öğretmenlik mesleği için gerekli bir

hale geliyorlar çünkü mentorluğun faydaları çok somut ve elle tutulur cinstendir (Brooks, 1999: 53). Öğrenmeyi öğretmek yani mentorluk hepimizin bildiği fakat bazen hatırlamayı unuttuğu karmaşık ve bazı durumlarda zorlu bir görevdir (McIntyre, Hagger ve Wilkin, 1994: 69). Mentorluk, deneyimli bir eğitimcinin, mesleğe yeni başlamış ya da daha az deneyimli bir öğretmenle işbirliği içinde ve peşin hüküm vermeden, öğretimi geliştirme amacıyla çalışmasıdır (Sullivan ve Glanz, 2009: 141; Kocabaş ve Yirci, 2011: 1; Searby ve Tripses, 2012; Aydın, 2013: 225). Mentorluk sosyal öğrenmenin bir biçimidir (Zpeda, 2007).

Mentorluğun, kaynağı Odyssea'ya kadar uzanan geçmişinin, yüzlerce nesil boyunca devam etmesinin bir sebebi vardır. Öğretme açısından tecrübe en iyi öğretmendir (Bakioğlu, Göğüş, Ülker, Bayhan ve Özgen, 2013: 1-2). Mentorlar yargıçlar ya da eleştirmenler değil, bilakis öğretimi geliştirmenin kolaylaştırıcılarıdır (Sullivan ve Glanz, 2009: 141). Diğer öğretim bileşenleri (üniversiteler ya da okullar) öğretim şemasına göre çeşitlilik gösterse de, mentorun öğretimi geliştirmenin merkezinde oluşu sabittir. Mentor, mentorluk yaptığı kişiyle hiç kimsenin kuramayacağı türden bir ilişki kurar, ve mentorun etkisi başarının ve niteliğin temel belirleyicisidir (Wright, 2010: 1).

Standart mesleki gelişim modelinin aksine, mentorluk programları öğretmenleri, destekleyici bir ortamda kendi sorularını hem üretip hem de yanıtladıkları için, gelişim ve değişime cesaretlendirir (Carr, Herman ve Harris, 2005: 17). Öğretmenler diğer yeteneklerinin üstünde, kendilerine birçok kanaldan anında ulaşabilecek yoğun bilgi paketlerine ve onlara duyarlı ve doğru bir şekilde karşılık vermeye ihtiyaç duyarlar. Bu yoğun bilgi paketleri sadece onların becerilerini orkestra eden değil, belirsiz, değer çatışmalı ve kendine özgü durumlarla baş etmeyi ve onları anlamlandırmayı sağlayan desteği içerir (McIntyre vd., 1994: 78). Öğretmene bu desteği sağlayacak kişinin ise mentor olduğu söylenebilir. Bir denetmen, bir öğretmen, bir yönetici mentorluk yapabilir. Önemli olan mentorluk sürecindeki yaklaşımdır. Sullivan ve Glanz (2009: 142) mentorluğa ilişkin şu yaklaşımı önermişlerdir:

1- Herhangi bir eğitimci, destekleyici mentor olmak için gönüllü olabilir. Denetmen ya da yönetici, belli bir uzmanlığa sahip olduğu düşünülen personelden bu görevi yerine getirmesini rica edebilir. Mentorluk için kendisine sorulan personel de

göreve yönlendirilmemelidir, kendisi onaylamalıdır, diğer bir ifade ile mentorluk yapmaya gönüllü olmalıdır.

2- Mentorluk planı bir eğitimci tarafından geliştirilmeli, denetmen tarafından onaylanmalı ve mentorluk yapılacak öğretmen ya da öğretmenlerle de paylaşılmalıdır.

3- Mentor planı uygulamalı ve daha sonra uygulamaya ilişkin raporu da denetmene sunmalıdır.

Mentorluk süreci farklı şekillerde yürütülebilir. Bu sürece rehberlik edilmesi için bazı uygulama aşamaları önerilebilir. Bu aşamalar şu şekilde sıralanabilir:

Hazırlık Aşaması:

- 1- Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi,
- 2- Mentorluk yapılabilmesi için ortamın hazırlanması,
- 3- Mentorluk yapacak kişi ya da kişilerin belirlenmesi.
- 4- Mentorluk yapılacak kişiyle toplantı yapılarak amacın açıklanması,
- 5- Mentora gerekli eğitimin verilmesi.

Uygulama Aşaması:

- 1- Mentorluk yapılacak kişinin ihtiyaçlarının belirlemesi ve bu doğrultuda eğitim sunulması,
- 2- İlgili konuda açıklamalarda bulunulması ve öneriler sunulması,
- 3- Mentorluk yapılan kişinin gözlenmesi ve duruma göre yeni ihtiyaçların belirlenmesi.

İzleme Aşaması:

- 1- Mentorluk yapılan öğretmenin nasıl bir gelişim gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla toplantı düzenlenmesi,
- 2- Mentorluk programının etkililiğinin mentor ve mentorluk yapılan kişi tarafından değerlendirilmesi (Aydın, 2013: 227-229).

2.4.4.8. Koçluk Yapma

Farklı isimlendirmeler altında, uzman koçluğu asırlardır öğretmen gelişiminin bir parçası olmuştur (Marzano vd., 2011: 73). Koçluk özünde birbirlerine yardım eden

birçok öğretmenin yaptığı işi ifade eden bir terimdir (Sullivan ve Glanz, 2009: 144). Koç, şu anda bulunduğumuz konumdan varmak istediğimiz ya da varılması gereken konuma nasıl ulaşacağımız konusunda düşünmemize yardım eden kişidir (Kocabaş ve Yirci, 2011: 1). Koçluk, kişinin, deneyimli bir yönlendiricinin yol göstericiliğinde, güçlü ve gelişmesi gereken yönlerini keşfetmesine, beceri ve yetkinliklerini geliştirip yanlışlarını düzeltmesine, kendisine engel oluşturan sorunları fark edip çözümler üretmesine dayanan bir öğrenme modelidir (Baltaş, 2011: 7).

Hawkins ve Smith (2006: 21) sundukları bir tabloda, koçluğun tanımına ilişkin farklı görüşleri derlemişlerdir. Bu görüşler Şekil 2.8'de sunulmuştur.

Şekil 2.9. Koçluğun Tanımları

Tanımlar	Yazar
Öğrenme ve gelişmenin oluşumuna ve performansın ilerlemesine olanak sağlayan süreç.	Parsloe (1999)
Kişilerin potansiyelini, kendi performanslarını artırmaları için açığa çıkarma.	Whitmore (1996)
Yarışmacı ve baskıcı dünyada kişilere yardım ve destek sunmak amacıyla, <ul style="list-style-type: none"> ▪ Becerilerini geliştirme ▪ Performanslarını ilerletme ▪ Potansiyellerini üst düzeye çıkarma ▪ Olmak istedikleri kişi olmaları için yardım etme. 	CIPD koçluk derslerinden
Koçun, iş performansını ilerletmeyi, yaşam deneyimlerini, kişi yönelimli öğrenmeyi ve kişisel gelişimi kolaylaştırdığı, işbirlikli, çözüm odaklı, sonuç yönelimli ve sistematik süreç.	Grant (2000)
Performans geliştirmeyi veya belirli yeterliği geliştirmeyi amaçlayan kısa dönemli müdahale.	Clutterbuck (2003)
Diğer kişinin performansını, öğrenmesini ve gelişmesini kolaylaştırma sanatı.	Downey (2003)
Koç, öğrenenle birlikte, ona hedefe ulaşması, problemleri çözmesi, öğrenmesi ve gelişmesi için yardım ederek, iş birliği içinde çalışan kişidir.	Caplan (2003)

Kaynak: Hawkins ve Smith, 2006: 21.

Farklı tanımların ortak noktasının bireyin gelişimi için ona yardım edilmesinin olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmen denetiminde rahatlıkla uygulanabilecek olan

koçluk yaklaşımı, öğretmenin mesleki ihtiyaçlarını karşılamak odaklı olarak kullanılabilir.

Bir öğretmene yapılacak koçluk, performans koçluğu, kariyer koçluğu ve yaşam koçluğu biçiminde olabilir (Kocabaş ve Yirci, 2011: 13-14). Bu koçluk türlerinden öğretmenin mesleki gelişimini hedef alan koçluk türleri performans koçluğu ve kariyer koçluğudur. Öğretmene koçluk yapacak kişi denetmen, yönetici, meslektaş ya da kurum dışından bir uzman olabilir. Bir okulda koçluk sisteminin uygulanmasındaki temel amaçlar: öğretim uygulamalarının belirlenmesi, öğretmenin özerk düşünme ve başlatıcılık yeteneğini uyarma, okul kültürünü geliştirme, işbirliği ve mesleki diyalogu artırma, yeni ve genel öğretim becerilerinin uygulanmasını paylaşmadır (Aydın, 2013: 234).

Koçluk aslında bir tür rehberlik sürecidir. Denetimde yapılan rehberlik, kişinin kendisini ve çevresini tanıması, sorunlarını çözmesi, karar vermesi, çevresine uyum sağlaması, kendini geliştirmesi ve mutlu olması için yapılan çalışmadır (Taymaz, 2011: 92). Denetimde rehberlik, denetim sürecine adım adım yaklaşmayı gerekli kılar. Bir öğretmenin geliştirilmesi istenen beceri alanının belirlenip, denetmen ve öğretmenin birlikte uzun süreli çalışması ile yürütülür. Gelişim için izlenecek yol denetmen ve öğretmen işbirliği ile planlanır. Süreç denetmenin kontrolü ve gözlemleri ile ilerler (Knoll, 1987: 126). Koçluk süreci üç adımdan oluşur, bunlar ihtiyaç belirleme, görüşme, izleme ve değerlendirme adımlarıdır. Öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesinin ardından, öğretmenle görüşmelerin yapılması süreci gelir. Bu görüşmeler uzun bir süreye yayılan ve koçluğun uygulamaya konduğu görüşmelerdir. Sürecin paydaşlarca çok yönlü olarak değerlendirilmesini içeren adımla koçluk sonlandırılır (Baltaş, 2011: 18).

2.4.5. Öğretmeni Kim Denetlemeli?

Öğretmen denetimi ve denetimi kimin gerçekleştireceği Türk eğitim sisteminin önemli bir sorunudur. Milli Eğitim Bakanlığına göre anahtar değerlendirme paydaşları; öğrenenler, öğretmenler, aileler, yöneticiler, eğitim personeli ve içinde yaşadığımız toplumdur (MEB, 2011a), öte yandandenetim görevi yasal olarak okul yöneticisi (MEB, 2003) ve maarif müfettişlerine verilmiştir (MEB, 2014b).

Alanyazında öğretmen denetiminin kim tarafından yapılması gerektiğine ilişkin sınırlı araştırma vardır. Oysa öğretmen denetiminin kimin tarafından yapılacağı, denetsel etkililik için son derece önemlidir denilebilir. Öğretmen denetimini gerçekleştirecek kişiye ilişkin otoritenin ve uygulayıcıların görüşlerinin birbirinden farklılaştığı düşünülebilir. Örneğin Aslanargun ve Göksoy'un (2013: 105) araştırma bulgularına göre öğretmen denetimini kim yapmalıdır sorusuna verilen yanıtlar dört tema etrafında toplanmıştır. Bunlar frekansı en yüksek olandan en aza doğru, kurum yöneticileri, öz denetim, tüm paydaşlar (denetmen, müdür, veli, öğrenci) ve eğitim denetmenleri olarak ifade edilmiştir. Günümüzde geleneksel denetimden, çok yönlü denetime doğru bir eğilimin olduğu görülmektedir ve öğretmen denetiminin denetmen ve denetmen dışındaki eğitim paydaşlarınca yapılabileceği düşüncesi, değerlendirilmesi gereken bir düşünce olabilir. Nitekim uluslararası düzeyde bu tür eğilimler mevcuttur.

Denetmenlerin yaptığı ziyaretlerin öğretimi geliştirme konusunda etkisinin olduğu tartışmaya açıktır. Belki de zamanın ve kaynakların çoğu verimsiz bir şekilde kullanılmaktadır. Öğretmen denetimi işini tamamıyla müdürün görevi olarak da değerlendirilmemelidir çünkü müdürün okul içindeki diğer yönetim işleri, okulu geliştirmenin diğer boyutları, okul müdürleri açısından yeterince zaman ve enerji alıcı süreçlerdir (Enns, 1965). Öğretmen denetimini gerçekleştirecek kişinin, öğretmenin ihtiyaçlarına cevap vermesi, denetimin amacına hizmet etmesi için ön koşuldur denilebilir. Glickman ve arkadaşları (2009: 9) denetmenliği bir rol veya görevden ziyade bir liderlik süreci ve işlevi olarak değerlendirmektedirler. Bu doğrultuda düşünüldüğünde ise denetimden sorumlu bir kişinin değil birden çok kişinin olabileceği çıkarımı yapılabilir. Bu düşüncelerden hareketle öğretmen denetiminde rol alabileceği düşünülen eğitim paydaşlarından okul yöneticisi, meslektaş, öğrenci ve denetmen üzerinde tartışmakta yarar vardır.

2.4.5.1. Bir Denetmen Olarak Okul Yöneticisi

Okulların, öğrencilerini yetiştirip geliştirebilmelerinin temel koşullarından biri iyi yönetilmeleridir. İyi yönetimin vazgeçilmez parçası ise denetimdir (Yılmaz, 2009: 24). Okulların temel amacı, eğitim yoluyla bireyin davranışlarında değişim meydana getirmektir. Okuldaki üretim, diğer örgütlerin aksine insana dair bir üretimdir. Bu üretimin niteliğinin kontrol ve değerlendirmesinden birinci derecede sorumlu olan kişi

okul yöneticisidir. Zaten gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde, müfettişin değerlendirme görevlerinden birçoğu okul yöneticisine geçmiştir (Bursalıoğlu, 2012: 34). Okul müdürünün temel sorumluluğu sınıfta nitelikli öğretimi ve öğrenmeyi garanti etmektir (Sindvad, 2009). Çok basit bile düşünelim, bugün bir okul müdürü öğretmenlerinin düşünmesini etkilemek zorundadır (Henson, 2010: 70) dolayısıyla örtük olarak birçok değişkenin denetiminden hali hazırda sorumlu kişi okul yöneticisidir denilebilir.

Okullar artık denetime farklı modellerle ve farklı şekillerde yaklaşmanın, öğretmenin gelişimsel ihtiyaçlarını karşılamadaki öneminin farkına varmıştır (Wolform, 2009: 5). Müdürün denetim görevinin de öğretmenin öğretimsel ihtiyaçlarını karşılamada önemli bir bileşen olduğunu söyleyebiliriz. Bugün okul müdürlerinin öğretmeni denetlemesine verilen önem artmaktadır. Okul müdürünün öğretmeni denetlemesine verilen önemin artmasında şu gelişmelerin rol oynadığı düşünülebilir: 1) okul yöneticilerine atfedilen liderlik rollerinin önemli etkisi, 2) denetim yaklaşımlarındaki değişimler, denetimin artık bir rehberlik ve geliştirme süreci olarak görülmesi, 3) okuldaki bütün etkinliklerin amacının, öğretimin geliştirilmesi olduğu gerçeği, 4) denetim etkinlikleri ile okul geliştirme çalışmaları arasındaki ilişki, 5) etkili okul düşüncesinde okul yöneticilerine düşen görevler, 6) okul yöneticilerinin, okulun personelini geliştirmesinin gereği, 7) aynı örgütsel havayı soluyan kişilerin daha iyi denetim sonuçları elde edebileceği düşüncesi, 8) öğretmenleri denetleyecek olan denetmen sayısının yetersizliği, 9) denetmenlerin yaptıkları ders denetimlerinin süresinin çok kısa olması, ve 10) denetim sisteminin eksiklikleri (Yılmaz, 2009: 25). tüm bu değişkenler okul müdürünün denetim rolüne olan ihtiyaca yönelmeye neden olmaktadır denilebilir.

Aslanargun ve Göksoy'un (2013: 105-106) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğu denetimin okul müdürleri tarafından yapılması gerektiğini düşünmektedirler ve bu düşüncelerinin temel kaynağı da denetmenler tarafından yapılan denetimlerin olumsuzluklarına ilişkin görüşleridir. Öğretmenlerin bu düşüncesinin bir diğer dayanağı da okul yöneticisinin öğretmeni daha uzun süre gözlemleme fırsatının bulunması ve okulun içinden biri olarak çok yönlü değerlendirme yapabilecek olmasıdır. Denetimlerin amacının okulun ve öğretimin etkililiğini sağlamak olduğu

unutulmamalıdır. Etkili okullar akademik vurguyu koruyan ve destekleyen liderlere sahiptir. Öğretimi odağa alarak akademik vurguyu korumak için de okul müdürlerinin sınıflarda görünür olması şarttır (Grizzard, 2007).

2.4.5.2. Bir Denetmen Olarak Meslektaş

Meslektaş denetimi günümüzde yavaş yavaş yaygınlaşmaya başlayan bir değerlendirme yaklaşımıdır. Meslektaş denetiminin temel amacı eğitim paydaşlarına fikir alışverişinde bulunabilecekleri, birbirlerinden öğrenebilecekleri ve öğrenme hedeflerine ulaşmak için birbirlerini destekleyecekleri ortamlar sunmaktır (Sullivan ve Glanz, 2009: 154). Meslektaş, aynı branştan olabileceği gibi farklı bir branştan da olabilir. Bir öğretmenin zümre arkadaşı, zümre başkanı ya da farklı bir alandan meslektaşı onun dersini izleyerek ya da öğretimsel çalışmalarını inceleyerek geri bildirim sunabilir. Bu uygulamanın öğretmenlerce tercih edilebilir olduğuna yönelik araştırma bulguları mevcuttur. Örneğin Altun ve Yengin Sarpkaya'nın (2014) araştırma bulgularına göre bazı öğretmenler denetmen tarafından ya da okul müdürü tarafından denetlenmektense, aynı branştan meslektaşı tarafından denetlenmeyi tercih etmektedirler.

Meslektaş denetiminin temel amaçları öğretimi geliştirmek ve öğetime ilişkin paylaşımı geliştirmektir (Sullivan ve Glanz, 2009: 145). Bugün denetim bir kriz çağına girmektedir ve iş birliği, karar verme, yansıtıcı dinleme ve uygulama, öz yönlendirme gibi uygulamalara ihtiyaç vardır (Sullivan ve Glanz, 2000). Bu uygulamalar ise meslektaş denetimi ile mümkün görünmektedir.

2.4.5.3. Bir Denetmen Olarak Öğrenci

Bugün denetim sisteminde öğrenciler öğretmenin denetlenmesinde doğrudan rol almamaktadırlar. Diğer yandan öğrenciler aracılığıyla elde edilen verilerle öğretmenin öğretimsel becerisine ilişkin çıkarımların yapılması mümkündür. Öğretmenin öğretimsel becerisine ilişkin veri elde etme aracı olarak öğrenci anketleri, değerlendirme formları gibi araçlar kullanılabilir, bu da öğrenci gözünden öğretmenin öğretimsel becerisine ilişkin bilgi sunar (Marzano vd., 2011: 65). Bugün bazı üniversitelerde öğretim üyeleri, değerlendirme formları aracılığıyla öğrenciler tarafından değerlendirilmektedirler. Değerlendirmenin denetim açısından önemli bir bileşen

olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin denetim sürecine dolaylı olarak katıldıkları düşünülebilir.

Bugün okulların geldiği nokta, öğretimin durumu, bilginin konumu düşünüldüğünde eldeki veriler öğrencilerin sorgulama temelli bir okul iklimine katılmalarının gerekliliğine işaret etmektedir. Öğrenci katılımı ise, öğrencinin eğitim öğretim faaliyetlerinin mümkün olan boyutlarında karara katılmalarının sağlanması ile mümkündür. Öğrenci katılımı ve öğrencinin eğitim programından pay alması başarının önkoşullarıdır (Henson, 2007: 16). Öğrencilerin öğretmen denetimi sürecinde yer almaları denetime işlevsellik kazandırmak için önemli bir girişim olabilir. Bugün eğitim-öğretim ortamlarında örtük olarak öğrencinin öğretmenini değerlendirmesi yaşanan bir durumken, sistemli değerlendirme etkinlikleri kullanışlı bir denetim etkinliğine dönüşebilir.

2.4.5.4. Bir Profesyonel Olarak Denetmen

Denetim görevini mesleği gereği yerine getiren kişiler denetmenlerdir. Eğitim denetimi uygulamalarının sistemli ve bilimsel bir şekilde yürütülebilmesi için alan uzmanı denetmenlerin önemli olduğu söylenebilir. 21. yy'da denetmenler, örgütsel zorlukları aşmak için uzmanlık bilgisine ve becerilerine ihtiyaç duymaktadırlar. Denetmenler, esneklik, belirsizliğe tolerans, işbirliği ve önyak olma gibi konulara çok büyük önem vermek zorundadırlar (Sullivan ve Glanz, 2009: 28). Bugünün denetmenlerinin çoğu, dünün öğretmenleridir. Her nasıl öğretmenlerin temel hedefi öğrencilerinin davranışlarını, tutum ve başarılarını geliştirmekse, benzer şekilde denetmenler de öğretmenlerin davranışlarını, tutum ve başarılarını geliştirmeyi arzulamaktadırlar (Glickman vd., 2009: 79). Karmaşık ve kafa karıştıran sosyal, politik, teknolojik ve etik konularla yüzleştirildiğinde eğitim denetmenleri bugüne kadar hiç olmadığı kadar eğitici ve anlamlı eğitim programı geliştirmede anahtar rol oynamaktadırlar (Sullivan ve Glanz, 2009: 47).

Denetim sürecinin temel sorumlusu olan denetmenlerin görevlerini sağlıklı bir şekilde yerine getirmeleri onların nitelikleri, yeterlikleri, rolleri ve denetime bakış açıları ile yakından ilişkilidir denilebilir. Bir denetmenin temel hedefinin öğretimi geliştirme odaklı olarak hizmet verme olması gerektiği söylenebilir.

2.5. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.5.1. DENETİM KONUSUNDA YURT İÇİNDE YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde denetim konusunda yurt içinde yapılmış araştırmalara yer verilmiştir. Araştırma yöntemi ve bulgularına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Gökçe (1994), bağımsız ortaokullar ile ilköğretim okulları 2. kademesinde ders denetiminin amaçlarının gerçekleşme ve ders denetiminin amaçlarının gerçekleşmesinde; denetim ilkelerine uyulma düzeylerini belirlemek amacıyla Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde görev yapan 427 öğretmen ve 112 ilköğretim denetçisinden, 2 ayrı anket yoluyla veri toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre, genel olarak denetmenler, ders denetiminin amaçlarının "büyük ölçüde" gerçekleştiğini öğretmenler ise "hiç" gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Ders denetiminin amaçlarının gerçekleşme düzeyi konusunda denetmen ve öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde farklıdır. Denetmenler, ders denetimi amaçlarının gerçekleşmesi sırasında; denetim ilkelerine "büyük ölçüde", öğretmenler ise, "çok az" uyulduğu inancındadırlar. Denetmenler, denetim ilkelerine "büyük ölçüde" uyulduğunda; ders denetimi amaçlarının da "büyük ölçüde" gerçekleşeceğini düşünürken; öğretmenler, denetim ilkelerine "çok az" uyulduğunda ders denetimi amaçlarının "hiç" gerçekleşmeyeceğini düşünmektedirler.

Yavuz, (1995) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin denetim etkinliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sürecinde İzmir Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde görev yapan 179 öğretmenden 94 yargı maddesi içeren 5li likert tipi ölçekle veri elde edilmiştir. Araştırma bulguları şu şekildedir: ilköğretim kademesinde yürütülen denetim etkinlikleri, klinik denetim etkinliklerinden farklıdır ve denetim sürecinde çağdaş denetim ilkeleri uygulanmamaktadır. Sınıfın ve okulun fiziksel durumu denetimin merkezine alınırken, öğretimi etkileyen diğer etmenlere yeterli ağırlık verilmemektedir. Denetmenler denetim sürecinde öğretim ve denetim konusunda öğretmenlerle pek fazla görüşme yapmamaktadırlar. Öğretmenlere göre, denetmenler öğretmeni ve öğretim sürecini geliştirme konusunda yetersizlerdir.

Terzi (1996) araştırmasını, ilköğretim denetmenleri çalıştıkları örgüt yapısının, yönetici ve öğretmen davranışlarının ve denetim sürecinin değerlendirme boyutunda karşılaştıkları sorunların belirlenmesi amacıyla Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan 102 ilköğretim denetmeni ile yürütülmüştür. Anket aracılığıyla elde edilen verilere göre, denetmenler yetkilerini yetersiz bulmaktadırlar. Mesleki gelişimlerini sağlayıcı imkanlarının olmadığını ve görevlerine ilişkin ihtiyaçlarının karşılanmadığını belirtmişlerdir. Görevleri ile ilgili karara katılmadıklarını, bakanlığa yaptıkları önerilere ilişkin geri bildirim almadıklarını ve önerilerinin uygulamaya geçirilmediği görüşündedirler. İlköğretim denetmenleribrans öğretmenleri ile ilgili yüksek, sınıf öğretmenleri ve okul yöneticileri ile ilgili ise orta düzeyde sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kendi yaptıkları değerlendirmelerin de orta düzeyde başarılı olduğunu düşünmektedirler.

Kartal (1997) tarafından ilköğretim II. kademe branş öğretmenlerinin, ilköğretim denetmenleri tarafından yapılmakta olan denetim ve rehberlik etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yürütülen araştırma bulgularına göre öğretmenler, denetmenlerin etkinliklerinden sınıfa öğretmenle birlikte girme, denetim esnasında denetmenin sınıfın bir üyesi gibi davranması, ders programlarının amaca ulaşma durumunun saptanması, denetim esnasında insan ilişkilerine önem verilmesi, denetimden önce ve sonra öğretmenle görüşülmesi, öğretmenin uyguladığı metod ve tekniklerin değerlendirilmesi, denetimde okul ve çevre şartlarının dikkate alınması, meslekteki yeterlilik ve verimliliğin ölçülmesi, öğretmendeki ümit verici davranışların tespit edilmesinin az düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedirler. Denetim-değerlendirme etkinliklerinden hiç bir çalışma "çok" ve "tam" olarak gerçekleşmemektedir. Ayrıca branş öğretmenleri, yeni ders araçlarının tanıtımı, mesleki yayınları tanıma ve faydalanma, özlük haklarının bilinmesi konusunda yapılan rehberliğin ise "hiç" düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Has'ın (1998) yürüttüğü araştırmada, öğretmenlere uygulanan denetim faaliyetlerinin, öğretmenlerin meslekî uygulamalarını geliştirmesindeki rolü belirlenmeye çalışılmıştır. 131 ilköğretim müfettişi ve 401 öğretmen görüşü, "Öğretmen Denetim Formu"nda belirtilen esaslar ve uzman görüşü ışığında hazırlanmış bir anketle alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, denetmenve öğretmenler, dersliğin fiziki durumu,

eğitim-öğretim çalışmaları, yönetim çalışmaları ve okul-evre ilişkilerine yönelik uygulanan denetimlerin, öğretmenlerin meslekî uygulamalarını geliştirmesinde "orta" derecede rolü olduğunu düşünmektedirler.

Memişoğlu'nun (2001) ilköğretim denetmenlerinin ağdaş eğitim denetimi ilkelerine ne derece uyduklarına ilişkin müfettişlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırması, 501 öğretmen, 109 müfettiş ve 108 yönetici ile yürütülmüştür. 68 soru maddesinden oluşan anket aracılığıyla toplanan verilerin yorumlanması sonucu elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir: Denetim uygulamalarında ağdaş eğitim denetimi ilkelerine ne derece uyulduğuna ilişkin denetmenler bu ilkelere "oğunlukla" ve "her zaman" düzeyinde uyduklarını belirtirken; öğretmenlerin büyük çoğunluğu, denetmenlerin denetim uygulamalarında ağdaş eğitim denetimi ilkelerine "nadiren" düzeyinde uyduklarını belirtmişlerdir. Yöneticilerin büyük çoğunluğu ise denetmenlerin denetim uygulamalarında ağdaş eğitim denetimi ilkelerine "ara sıra" düzeyinde uyduklarını düşünmektedirler. Araştırma sonuçlarına göre, denetim uygulamalarında ağdaş eğitim denetimi ilkelerine ne derece uyulduğuna ilişkin denetmen, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında anlamlı düzeyde fark vardır.

Özdemir'in (2001) "ağdaş ve Demokratik Eğitimde Teftiş" başlıklı araştırmasının amacı Bolu ilindeki müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin ağdaş ve demokratik eğitim anlayışı bağlamında ilköğretimde denetime ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırma bulgularına göre müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin ağdaş ve demokratik eğitim anlayışı bağlamında teftişe ilişkin görüşleri çoğunlukla "az" kategorisinde yer almıştır.

Özbaş'ın (2002) müdür ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları uygulamaların ne düzeyde gerçekleştiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırması 76 müdür ve 320 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

- Sınıf içi etkinliklerin denetimi ile ilgili bütün boyutlardaki uygulamaların yapılması gerektiğine müdür ve öğretmenler, "tam" düzeyde katılmaktadırlar.

- Müdürler, “denetim etkinliğine hazırlık” ile ilgili işlerin, uygulamada “az” düzeyde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. Öte yandan “sınıfın fiziksel düzeni ile ilgili etkinliklerin denetimi”, “plan, program ve öğretim uygulamasının denetimi” ve “denetim etkinliğinin tamamlanmasından sonra yapılan işler” boyutlarıyla ilgili olan işlerin ise “orta” düzeyde gerçekleştiği inancındadırlar. Öğretmenler “denetim etkinliğine hazırlık” ile ilgili işlerin uygulamada “hiç” gerçekleşmediğini düşünürken; “sınıfın fiziksel düzeni ile ilgili etkinliklerin denetimi”; “plan, program ve öğretim uygulamasının denetimi” ve “denetim etkinliğinin tamamlanmasından sonra yapılan işler” boyutlarıyla ilgili olan işlerin ise “az” düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedirler.

Macit'in (2003) araştırması ilköğretim denetmenlerinin denetimler esnasında uymaları gereken denetim ilkelerine uyma düzeylerini belirlemek amacıyla İzmir Konak ve Buca ilçelerinde görev yapan 284 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmacı tarafından geliştirilen "Denetim İlkeleri Ölçeği" aracılığıyla veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde sıralanabilir:

- Öğretmenler denetimler esnasında denetim ilkelerine uyulmasına ilişkin genel olarak olumsuz görüş belirtmişlerdir, denetimler esnasında okulun bulunduğu ortam ve koşulların dikkate alınmadığı inancındadırlar ve denetim sürecinin paydaşlarla birlikte sürekli olarak değerlendirilmediğini düşünmektedirler.
- Öğretmenlere göre denetmenler denetimler sırasında demokratik davranmamaktadırlar, denetmenlerin işbirliği, iletişim ve insan ilişkileri becerileri yetersizdir, denetim aracılığıyla öğretmenin geliştirilmesi amaçlanmamaktadır ve ayrıca denetmenler yenilikleri izleyip öğretmenlere iletme konusunda yetersizdirler.
- Öğretmenler denetim etkinliklerinin planlama kısmına ve de denetim esnasında karara katılmadıkları inancındadırlar.

Soylu'nun (2003) araştırması denetmen ve öğretmenlerin, ilköğretim denetmenlerinin İlköğretim Denetmenleri Başkanlıkları Rehberlik ve Denetim Yönergesi'nde belirtilen denetim ilkelerini uygulama düzeyine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler, ilköğretim denetmenlerinin öğretmen denetimlerinde, denetim ilkelerini genel olarak uygulayamadıkları inancındadırlar. Denetmenler ise; kendilerinin, denetim ilkelerini genel olarak uyguladıkları inancındadırlar.

Demir'in (2004) denetmenlerin öğretmen denetimi etkinliklerinin yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla 227 öğretmenden veri olarak yürüttüğü çalışmasının temel bulgularını şu şekilde özetleyebiliriz: öğretmenler, ilköğretim denetmenlerinin dersliğin hazırlanması, ders etkinlerinin planlanması ve uygulanması, yönetim çevre ilişkileri, mesleki gelişim alanlarındaki etkinliklerin denetimine ilişkin görevlerini "orta" düzeyde yerine getirdikleri inancındadırlar.

Erim'in (2004) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin teftişlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı yüksek lisans tez araştırmasının bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim ve öğretim ortamının denetimi dışındaki konularda olumsuz bir yaklaşım içindedirler ve en önemli beklentileri ise sosyal bilgiler alanında uzman müfettişler tarafından denetlenmektir.

Şahin (2005), Düzce ve Bolu il sınırları içinde görev yapan 37 ilköğretim denetmeni ve 480 öğretmenden Başar tarafından geliştirilen anketle aracılığıyla veri toplamıştır. İlköğretim denetmenlerinin ders denetimine ilişkin sahip olmaları gereken yeterlilikler hakkında bir değerlendirme yapma amacıyla yürütülen araştırmanın bulgularına göre denetmenler kendilerine sunulan yeterlik maddelerinin genellikle "çok" ve "tam" düzeyde, öğretmenler ise bu yeterliklerin "orta" veya "az" düzeyde gerçekleştiği inancındadırlar. Denetmen ve öğretmenlerin yeterliklere ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Kaya (2006) tarafından yürütülen araştırmanın amacı denetim geçirmiş İngilizce öğretmenlerinin denetime ilişkin görüşlerini belirlemek ve geçirdikleri denetim sürecinin öğretim sürecine ve performanslarına katkı sağlayıp sağlamadığını belirlemek ve denetimin bu öğretmenlerin öğrenme ortamında karşılaştıkları sorunları çözme konusunda onlara yardım sağlayıp sağlamadığına ilişkin görüş almaktır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler geçirdikleri denetimi doyurucu bulmamaktadırlar. Denetimin etkili, faydalı ve gerekli olduğunu düşünmemekle beraber, denetimin öğretimlerini geliştirdiğine ve sınıfta problemlere çözüm bulmalarına yardımcı olduğuna da inanmamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler kendilerini İngilizce konuşan ve alana yabancı olmayan denetmenlerin denetlemesini istemektedirler. Bu öğretmenlerden aynı kıdemde olanların geçirdikleri denetim sayısındaki farklılık da sistem içinde bir standardın ve tutarlılığın olmadığını göstermektedir. Son olarak araştırma bulgularına

göre öğretmenler, disiplin amacıyla kendilerini kontrol altına almak isteyen değil de, kendilerine rehberlik edecek eğitim öğretim sürecinde etkili olan denetmenlere ihtiyaç duymaktadırlar.

Uyanık'ın (2007) araştırmasının amacı Muğla ili ilköğretim okulları II. Kademesinde yapılan ders denetiminde uzmanlaşmasının önemine ilişkin, ilköğretim denetmenleri ve branş öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın bulgularından bazıları şu şekilde sıralanabilir:

- Denetmenlerin denetimini yaptıkları derslerde uzmanlaşmış olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin denetim konusunda branş öğretmenlerine daha çok güvendikleri belirlenmiştir.
- Denetmenle öğretmen arasındaki işbirliğinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Denetmenlerin öğrencilerin elde ettikleri kazanımları fark etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Denetmenlerin alan uzmanı olmadıkları derslerin denetimini yapmakta zorlandıkları ve ders denetimini alan uzmanı olan denetmenlerin yapmalarının daha etkili olacağı sonucuna ulaşılmıştır.
- Denetmen ve öğretmen algılarında farklılıklar belirlenmiştir.

Arslantaş'ın (2007) araştırmasının amacı ilköğretim denetmenlerinin “mesleki yardım ve rehberlik” rollerini gerçekleştirme düzeylerini ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen algılarına göre belirlemektir. Diyarbakır il sınırları içinde görev yapan 1068 sınıf ve branş öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma verilerinin analizinden hareketle ulaşılan temel sonuçlar şunlardır: ilköğretim denetmenleri “mesleki yardım ve rehberlik” rollerini “az” derecede gerçekleştirmektedirler. Çalışmada on farklı boyutta belirtilen “mesleki yardım ve rehberlik”te, ilköğretim denetmenlerinin sadece bir boyutta “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” boyutunda “orta” düzeyde yeterli oldukları; diğer dokuz boyutta ise “az” derecede yeterli oldukları bulgusuna erişilmiştir.

Kunduz'un (2007) ilköğretim denetmenlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algılarını belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasına temel bulgularına göre, öğretmenler ilköğretim denetmenlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına "biraz" düzeyinde katılmaktadırlar. Denetmen ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık vardır.

Kurt'un (2009), nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği ile yürüttüğü araştırmasının amacı okul yöneticilerinin, yöneticinin denetleme faaliyetlerine ilişkin görüşlerini almak ve bir değerlendirme yapmaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara sıralayacak olursak şunları söyleyebiliriz:

1.Okul yöneticileri denetleme yaparken belli bir zaman takvimine bağlı kalmamaktadırlar. Okul çalışanlarının ve iş yoğunluğunun oranına göre hareket etmektedirler.

2.Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı eğitimdeki mevcut denetleme sisteminden memnun değildirler.

3.Okul yöneticileri genel olarak denetmenlerden ve milli eğitim müdürlüğünden gelen yönergeler doğrultusunda denetleme yapma zorunluluğu içindedirler.

4. Okul yöneticileri denetleme yaparken en çok günlük zaman çizelgesine uyma konusuna dikkat etmektedirler.

5.Okul yöneticileri belli bir yaşın üstünde ya da emeklilik yaşını geçmiş öğretmenleri denetlerken sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedirler.

6.Okul yöneticileri denetleme yaptıkları esnada okul personeline stres, panikleme, heyecanlanmagibi duygular gözlemledikleri için denetlenenlerin hoşnut olmadığı inancındadırlar.

Oktar'ın (2010) eğitim denetimi alanında yapılan araştırmaları ve MEB tarafından denetime ilişkin yayımlanan yasa ve yönetmelikleri incelemek ve bu yolla araştırmacılara kolaylık sağlamak amacıyla yürüttüğü çalışmasında tarama yöntemi kullanılmıştır. Oktar'ın (2010) inceleme sonucu elde ettiği sonuçlara göre Milli Eğitim Bakanlığı Denetim Hizmetleri çağdaş anlayışı yansıtmamaktadır. Ülkemizde denetim sisteminin yapısından, denetmenlerin nicel nitel yetersizliklerinden kaynaklı önemli sorunlar vardır. Denetmenler öğretmenlere mesleki rehberlik yapmamaktadırlar ve

denetmen yeterlikleri konusunda denetimin paydaşları olan öğretmen yönetici ve denetmenler arasında algı ve inanç farklılıkları bulunmaktadır.

Erdem (2010) ilköğretim denetmenlerinin görevlerini yürütürken karşılaşmış oldukları sorunları belirlemeyi, analiz etmeyi ve sisteme çözümler sunmayı amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre denetmenler en çok süre yetersizliği ve ulaşım zorluğunu sorun olarak vurgulamışlardır. Rehberlik çalışmalarında öğretmenlerin isteksiz davranması, yaptıkları soruşturmalara müdahale edilmesi, denetimi yapılan yöneticilerin yetersiz olması, denetim olgusuna ve de denetmenlere karşı olumsuz tutumların olması, özel öğretim kurumları mevzuatının farklı olması ve görev alanları dışında angarya diye tabir edilebilecek bazı görevlerin verilmesi sık karşılaştıkları sorunlardandır.

Bayraktutan (2011) ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerini bir denetmen olarak nasıl algıladıkları ve okul müdürlerinin kendi denetim becerilerini nasıl algıladıkları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yürüttüğü araştırmasında “İlköğretim Müdürlerinin Denetim Becerileri Anketi”ni kullanmıştır. Araştırma verilerinin analizi sonucu şu bulgular elde edilmiştir: Müdürler kendi denetim becerilerini "iyi" düzeyinde, öğretmenler ise müdürlerin denetim becerilerini "biraz" düzeyinde algılamaktadırlar.

Taymur'un (2010) "Türk Eğitim Sistemi Denetim Alt Sisteminin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Bir Model Önerisi" başlıklı araştırmasının temel amacıülkemizde denetim alt sisteminin sorunlarını literatüre dayalı olarak saptamak ve orunların çözümüne yönelik olarak bir model önerisi ortaya koymaktır. Araştırmada önerilen modelde özetle, bakanlık merkez ve taşra teşkilatının yapı boyutunun değişmesi gerektiği öne sürülmüştür. Ayrıca denetimdeki iki başlı yapıya son verilmesi ve “eğitim denetmenliği” adı altında birleştirilmesi önerilmiştir. Denetmenlerin lisansüstü eğitim yapmaları önerilmiştir. Önerilen modelin yapı ve süreç boyutu ilköğretim müfettişleri tarafından “tamamen” benimsenmiş ve uygulanabilir” bulunmuştur.

Karakuş'un (2011), eğitim denetmenlerinin görev alanlarına ilişkin öz-yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla yürüttüğü çalışmasının bulgularına göre eğitim

denetmenlerinin görev alanlarındaki öz-yeterlilik algısının, onların “çok iyi” düzeyde olduğu görülmüştür.

Köroğlu (2011), öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında eğitim denetmenlerinin yaptığı rehberliğe yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim denetmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için eğitim denetmenlerinin yapmış olduğu rehberliğe yönelik öğretmen ve yöneticiler “ alt düzey” ya da “ orta düzey” olduğuna yönelik görüş bildirirken; eğitim denetmenleri yapmış oldukları rehberliğin “üst düzey” olduğunu düşünmektedirler.

Tecer (2011), ilköğretim denetmenlerince yapılan okul denetimlerinin, öğretmenlerin içsel motivasyonu ve iş tatmini düzeylerine etkisinin bulunmak amacıyla, deneysel bir araştırma yürütmüştür. Araştırma bulgularına göre müfettişlerce yapılan denetimlerin, öğretmenlerin içsel motivasyonu ve iş tatmini düzeylerine herhangi bir olumlu katkısı bulunmamaktadır.

Kızılkant'ın (2011), "İlköğretim Okullarında Yapılan Denetim Etkinliklerinin Öğretmenlerin Mesleki Gelişimleri Üzerine Katkısı" başlıklı araştırmasının amacı ilköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine katkısı algısının ne düzeyde olduğunun ortaya koymaktır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre; denetim etkinliklerinin kendi kişisel gelişimleri üzerindeki etkisi algısının farklılık göstermediği yönündedir. Genç öğretmenlerin konuya ilişkin algıları, kendilerinden daha yaşlı olan öğretmenlerden daha olumsuzdur. Sınıf öğretmenlerinin; denetim etkinliklerinin kendilerinin mesleki gelişimine katkısı konusundaki görüşleri, branş öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha düşüktür.

Balcı'nın (2012) öğretmenlerin müfettişlerin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmanın bulgularına göre öğretmenler eğitim denetmenlerinin denetim stilini yönlendirici olarak algılamaktadırlar. Öğretmenler denetmenlerinin yönlendirici stili sık sık, yönlendirici olmayan stili bazen ve işbirlikli stili nadiren kullandıklarını düşünmektedirler.

Öğretmenler en çok okul müdürüne güvenirken, meslektaşlarına çok fazla, öğrenci ve velilere ise kısmen güvenmektedir.

Aküzüm'ün (2012) "Türkiye'de ilköğretim okullarında eğitim denetimi: Bir meta-sentez çalışması" başlıklı araştırmasının temel amacı Türkiye'deki ilköğretim okulları dikkate alınarak, eğitim denetimine ilişkin mevcut durumu, 1995-2012 yıllarında yapılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak meta-sentez yöntemi ile ortaya koymaktır. Araştırma bulguları, denetmenlerin, denetim sürecinde sergilemiş oldukları davranışlar ile, rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme rolleri ve teknik yeterliklerinin öğretmenler tarafından düşük düzeyde yeterli görüldüğünü ortaya koymuştur. İl eğitim denetmenlerinin, denetmenlerin işe alınması ve yetiştirilmesi, denetim sisteminin örgütsel yapısı (yetki, iş yükü, iletişim vb.), çalışma koşulları, denetleme süresi ve hizmetiçi eğitim gibi alanlarda yüksek düzeyde sorunla karşılaştıkları, söz konusu alanlarda yüksek düzeyde bir yenilenme ihtiyacının olduğunu düşündükleri ve rehberlik-mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme, inceleme ve araştırma rollerini gerçekleştirirken yüksek düzeyde çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitim denetmenlerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mevcut denetim uygulamalarını, çağdaş denetim ilkeleri açısından yetersiz gördükleri, bu nedenle denetim sürecine ilişkin algılarının düşük, beklentilerinin ise, yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Fırıncıoğulları Bige (2014), ilkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla İstanbul ili Şişli ilçesinde görev yapan 266 öğretmenden veri elde etmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ders denetimlerinden beklentileri önem sırasına göre; “rehberlik, dönüt, materyal eksiklerinin tamamlanması, mesleki eksiklerin belirlenmesi, ödül-takdir ve eğitimin niteliğinin artması” olarak belirlenmiştir.

2.5.2. DENETİM KONUSUNDA YURT DIŞINDA YAPILMIŞ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde denetim konusunda yurt dışında yapılmış araştırmalara ve bu araştırmaların bulgularına yer verilmiştir.

Hillyer'in (2005) araştırmasının amacı yüksek başarımlı gösteren ilköğretim okulu düzeninde öğretmen değerlendirme sürecinin bugünkü durumunu ve öğretmenin uygulamalarını etkileyen diğer öğretimsel denetim faktörlerini belirlemektir. Bu amaçla bir okul seçilmiş ve bu okuldan öğretmen ve yöneticilerle görüşmeler yapılmış, doküman analizi ve gözlem teknikleri kullanılmıştır. Ayrıca 52 maddelik anket uygulanmıştır. Anket ve görüşme verileri 6 boyut üzerinden analiz edilmiştir, bunlar: politika, öğretmen değerlendirme, öğretmen denetimi, okul çabası, okul kültürü ve öğretmen inançlarıdır. Araştırma bulgularına göre, öğretmen değerlendirmede kullanılan araç ve süreç, etkili olarak algılanmaktadır. Öte yandan öğretmen değerlendirme genel okul gelişimi üzerinde çok küçük etkiye sahiptir. Okul genelinde öğrenci başarısına etki eden 4 tema ortaya çıkmıştır, bunlar iş birliği, nitelikli liderlik, mesleki gelişim ve öğrenci başarısına verilen önemdir.

Kramer'in (2007) araştırmasının amacı ilköğretim öğretmenlerinin etkili öğretimsel denetimde amaç, işbirliği, güven, geribildirim, devamlılık, yansıtıcı düşünme ve öğretimsel gelişim değişkenlerine ilişkin algılarının belirlenmesidir. Araştırmada veri toplamak için kullanılan ölçek, alanyazın taraması sonucu geliştirilmiştir ve 96 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma bulguları şu şekildedir: öğretmen algılarına göre denetim kapsamlı olduğunda, yani 10'dan fazla denetimsel davranış uygulandığında, yüksek düzeyde güven, amaçlılık, iş birliği, devamlılık ve öğretimsel gelişim ortaya çıkmaktadır. Sonuçlar, öğretmenlerin, eğitimciler olarak bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek türde denetime ihtiyaçlarının olduğunu açığa çıkarmıştır.

Grizzard (2007) yöneticilerin kapasitelerini geliştirmek için öğretimsel denetim modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. Üç ilköğretim okulunun deney, üç ilköğretim okulunun kontrol grubu olduğu araştırmada, deney grubundaki yöneticiler öğretimsel denetim ve klinik denetim tekniklerine ilişkin eğitim almış, okuma ve tartışmalara katılmış ve okulda klinik denetim tekniklerini uygulamaları sağlanmıştır. Araştırma öğretimsel liderliğin okul iklimine ve okul ikliminin altı boyutuna etkisini incelemiştir. Ayrıca verilen eğitimlerin müdürün öğretmenin öğretimini geliştirmek için yaptığı gözlemlerin sayısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekilde özetlenebilir:

1- Öğretimsel liderlik eğitiminin ve klinik denetim tekniklerinin uygulanmasının okul iklimine istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olmamıştır; fakat öğretimsel denetim eğitimi alan ve klinik denetim tekniğini uygulayan müdürler ile eğitim almayan ve tekniği uygulamayan müdürler arasında, öğretimi geliştirme amacıyla yapılan öğretmen gözlemlerinin sayısı açısından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

2- Öğretimsel liderlik eğitiminin ve klinik denetim tekniklerinin uygulanmasının öncesi ve sonrası arasında öğretmen tarafından rapor edilen, müdürlerin öğretmen gözlemlerinin sayısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Dray'ın (2007) bir bölgedeki iki okulun vizyonları ile o okullarda yaşanan öğretimsel denetim pratikleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yürüttüğü araştırmasının veri toplama yöntemleri yarı yapılandırılmış görüşmeler, doküman analizi, gözlem ve alan notlarıdır. Araştırma bulgularına göre katılımcılar arasında ifade edilen vizyona ilişkin farkındalığın düzeyi düşüktür, öte yandan katılımcılar çelişkili bir biçimde eğitim bakanlığının genel vizyonuna bağlı kaldıklarını düşünmektedirler. Öğretimsel denetim için de belirli bir politikanın izlenmediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Begum (2008) okul müdür yardımcılarının denetimin amacına bakış açılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularını şu şekilde özetleyebiliriz:

1-Müdür yardımcılarını çoğunlukla (% 60,9) denetimin amacının öğretmen ve öğrenciyi destekleme yoluyla öğretimin geliştirilmesi olduğunu düşünmektedirler. Öğretmenin hesap verebilirliği ise % 33,2'lik bir kısım tarafından seçilmiştir.

2-Öğretmen denetimini gerçekleştirmek için en uygun kişi okul müdür yardımcısı mıdır sorusuna, okul müdür yardımcılarının % 56,6'sı evet, % 16,7'si hayır, % 24,5'i ise denetimi yapacak kişiler arasında en uygunu yanıtını vermiştir.

Wolfrom (2009) sınıf gezintisi yaklaşımını okulun denetsel planlarını, sınıfa sık ziyaretler gerçekleştirme ve sık geribildirim diyalogları kurma yoluyla geliştirme olarak açıklamıştır. Karma yöntemle desenlenen bu araştırma sınıf gezintilerinin farklı kademelerden öğretmenlerin dikkat, tanıma, başarı duygusu gibi yüksek düzey ihtiyaçlarına ve profesyonel gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma bulguları müdürlerin iki tür sınıf gezintisi düzenlediğini göstermektedir: plan yapmak

ve geribildirim sağlamak için zaman isteyen formal gezintiler, çok az plan gerektiren ve sözlü geribildirim sağladıkları informal gezintiler. Formal gezintilerin zaman alıcı olduğu için pek kullanılmadığı ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, araştırmadaki okullarda informal gezintilerin düzenli olarak yapıldığı, öğretmenlerin yüksek düzey ihtiyaçlarını karşıladığı ve dahil olan öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Minnear-Peplinski (2009) tarafından yürütülen araştırmanın iki temel amacı vardır. Birincisi ülkede hangi profesyonel ve bürokratik yaklaşımların kullanıldığını belirlemek, ikincisi ise öğretmeni denetlemek için öğretimsel denetim, mesleki gelişim ve değerlendirmenin bileşenlerinin hangi düzeyde kullanıldığını belirlemektir. Elde edilen veriler, öğretmen ve müdür algılarına göre profesyonelliğin, öğretimsel denetimin ve mesleki gelişimin baskın denetim yaklaşımı olduğunu ortaya koymuştur. Öte yandan yüksek lisans derecesi olan müdürler daha çok değerlendirme tekniklerini kullanmaktadırlar. Okul içi ve dışı işbirliğinin eksik olduğu rapor edilmiştir.

Sindhvad'ın (2009) okul müdürlerinin öğretimsel denetime ilişkin durumlarını incelemiştir. Araştırma bulguları, müdürlerin öğretmenleri destekleme kapasitesinin en önemli belirleyicisinin öğretmenler üzerindeki kontrol düzeyleri ve sınıftaki öğretimde değişiklik yapıp yapamayacaklarına olan inançları olduğunu ortaya koymaktadır.

Rose'un (2009) denetleyenlerin algılarına göre denetim etkinliklerini incelediği araştırmasının bulgularına göre, denetsel etkinlikler, deneysel olarak tanımlanmış "en iyi klinik denetim etkinlikleri" ile tutarlı değildir. Denetmenler kendilerine ideal denetimi gerçekleştirebilmeleri için yeterli zaman, kaynak ve mali tazminat tanınmadığını vurgulamışlardır. Denetmenlerin bir çoğu (% 66) eğitimleri sırasında klinik denetime ilişkin bir ders almamışlardır. Ders alan kısmın % 89'u da anlatım yoluyla bilgi edindiklerini vurgulamışlardır. Denetmenlerin % 70'i ise somut stajerlik yaşantısı geçirmediğini belirtmiştir.

Wahnee'nin (2010) araştırmasının amacı okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerinin öğretmenlerin okul müdürünün güvenilirliğine ilişkin algılarına etkisini belirlemektir. Test edilen değişkenler arasında, öğretimsel denetim tek başına müdüre duyulan güvenin okul içi değişkenlerinin % 98'lik kısmını açıklamaktadır. Müdürün

doğrudan öğretimsel yardımına ilişkin öğretmen algıları, müdüre duyulan güveni güçlü bir şekilde etkilemektedir.

Tesfaw ve Hofman'ın (2012) araştırmalarının amacı öğretmenlerin öğretimsel denetime ilişkin algılarını ve klinik denetim, meslektaş koçluğu, bilişsel koçluk, yansıtıcı koçluk, öğretim portfolyoları ve mesleki gelişim planları gibi öğretimsel denetim yaklaşımlarına ilişkin tercihlerini belirlemektir. Araştırma bulgularına göre:

1- Meslektaş koçluğu ve portfolyolar dışındaki denetim yaklaşımları çok az uygulanmaktadır.

2- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu müdürleri ve müdür yardımcıları tarafından denetlenmektedirler.

3-Katılımcıların büyük bir çoğunluğu denetime duyulan ihtiyaca inanmaktadırlar ve her öğretmenin denetimden yararlanması gerektiğini düşünmektedirler.

4-Öğretmenler denetimsel süreç ile öğretmenin mesleki gelişimi arasında bir ilişki olduğu yönünde algıya sahiptir.

Fields'in (2013) araştırmasının amacı, sınıf gezintileri sırasında ne tür veri toplama yöntemlerinin kullanıldığını belirlemek ve öğrenci öğrenmesini geliştirecek şekilde öğretimi geliştirmeyi hedefleyen sınıf gezintilerinin ne tür bilgi sağladığını belirlemektir. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler sınıf gezintilerinin öğretmen etkililiğine ve mesleki gelişimine, öğrenci başarısına ve okulun bütünsel gelişimine katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler okul yöneticisi ve öğretmen etkileşiminin öğrenci başarısına ve sınıf yönetimine olumlu etki edeceğini düşünmektedirler. Katılımcıların büyük çoğunluğu (% 57,8), sınıf gezintisi yapan kişinin öğrencilerle ne öğrendiklerine ilişkin diyaloga girmesi gerektiği inancındadırlar. Öğretmenler kendi ihtiyaçları doğrultusunda gelişim planları hazırlanmasını istemektedirler.

Lansman 'ın (2006) öğretmen değerlendirme sürecinin, öğrenci öğrenmesini destekleyici öğretmen performansı üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yürüttüğü nitel araştırmasının bulgularına göre:

1- Öğretmen değerlendirme sürecinin amacı ve uygulanması arasında kopukluk vardır,

2- Güçlü liderliğin, işbirliğinin ve hesap verilebilirliğin olduğu okullarda, öğretmen denetimi, öğretmenin performansını ve öğrenci başarısını artırmada etkilidir .

Campbell'in 2013 tez çalışmasının amacı kısa gözlemler ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin öğretmen ve yönetici algılarına göre belirlenmesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 88'i geleneksel denetim modelinin kendilerine anlamlı bir katkısının olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca kendilerine geleneksel denetim modeli ile tatmin olup olmadıkları sorulan öğretmenlerin % 92'si geleneksel denetim modelinin bir fark yaratmadığını ve kendilerini tatmin etmediğini belirtmişlerdir. Öte yandan araştırmaya katılan yöneticilerin de % 88'i geleneksel denetim modelinin öğretmenlerin gelişmesine katkı sağlamadığını, % 100'ü de kendilerine bir katkı sağlamadığını dile getirmişlerdir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve özellikleri, veriler ve özellikleri, ön uygulama ve asıl uygulama süreci ile verilerin analizi ve yorumu sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. İlk olarak araştırma modeline ilişkin bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma öğretmen denetiminin uygulamadaki durumunu, görüş ve öneriler ışığında değerlendirmeyi hedeflediğinden, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde mevcut olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2012: 77). Sosyal dünya hakkında nicel bilgi üretirler ve insanların ya da sosyal dünyanın görünümünü betimlerler (Kuş, 2012: 44). Eğitimde sosyal bilimlerde yaygın olarak yürütülen tarama araştırmaları, bireylerin bir olgu veya olaya ilişkin görüşlerini alarak olgu ve olayları betimlemeye çalışır (Karakaya, 2011: 59-60; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 14; Scott ve Morrison, 2007: 232; Lodico, Spaulding ve Voegtle, 2006: 157) ve geçerliliği yüksek araştırmalardır (Karakaya, 2011: 60). Öğretmen denetiminin bugünkü durumu hakkında ayrıntılı bilgi vermeyi amaçlayan bu araştırma için en uygun model olan tarama modelleri kuram oluşturmada ve duruma ilişkin önerilerde bulunmada son derece gereklidir (Creemers, Kyriakides ve Sammons, 2010: 111).

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında, Türkiye’de resmi genel liselerde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenler ile Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde görev yapan denetmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise Aydın ili Efeler ilçesinde resmi genel liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenler ile Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan denetmenler olarak belirlenmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre genel liseler kapsamında olan Fen lisesi, Sosyal bilimler lisesi ve

Anadolu liseleri (MEB, 2013b) çalışma evrenine alınırken, güzel sanatlar liseleri, genel liseler kapsamında olmasına karşın öğretim programına ilişkin farklılık dolayısıyla uzman görüşü ile araştırmanın çalışma evrenine dahil edilmemiştir. Çalışma evreni ulaşılabilir olduğundan, örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Çalışma evrenindeki, 9 genel lisede görev yapan 523 öğretmen ve 37 yönetici ile il milli eğitim müdürlüğüne bağlı olarak görev yapan 33 denetmen olmak üzere toplam 593 kişiye ulaşılması planlanmış, veri toplama süreci sonucunda, toplam 258 katılımcının anketleri değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 3.1’de anketleri değerlendirmeye alınan katılımcıların kurumlara göre dağılımı özetlenmiştir.

Tablo 3.1. Katılımcıların Kuruma Göre Dağılımı

Kurum	f	%
Aydın Lisesi	38	14,7
Adnan Menderes Anadolu Lisesi	36	14,0
Emel Mustafa Uşaklı Anadolu Lisesi	32	12,4
Atatürk Anadolu Lisesi	24	9,3
Cumhuriyet Lisesi	23	8,9
Efeler Anadolu Lisesi	22	8,5
Aydın Fen Lisesi	21	8,1
Aydın Sosyal Bilimler Lisesi	15	5,8
Süleyman Demirel Anadolu Lisesi	15	5,8
İl Milli Eğitim Müdürlüğü	32	12,4
Toplam	258	100

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmacıların yararlanabileceği veri toplama yöntem ve teknikleri, nitel veya nicel veri ya da her ikisinin birlikte kullanılmasını kapsar (Layder, 2013: 81). Bu çalışmada, nicel veri toplama yöntemi seçilmiştir. Sosyal bilimlerde nicel tasarımların çoğunun veri toplama yöntemi anket uygulamasıdır (Erdoğan, 2012: 216). Çünkü anket yöntemi betimsel tarama araştırmalarına çok uygundur (Muijs, 2004: 36) ve birincil kaynaklardan veri toplamaya olanak sağlamaktadır (İslamoğlu ve Alınçık, 2013: 129;

Aziz, 2013: 83). Bu araştırma da tarama modeline göre tasarlanmış bir araştırmadır ve tarama modeline göre tasarlanmış araştırmalar bir örnekleme ya da evrene anket uygulama yoluyla onların belirli bir konuya ilişkin görüşlerini tasvir etme fırsatı sunar (Creswell, 2012: 376). Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı da öğretmen, yönetici ve denetmenlerin MEB öğretmen denetiminde dikkate alınan özelliklere ilişkin görüşlerini betimlemeyi amaçlamaktadır.

Araştırmada kullanılan anket (EK-3), Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Denetim Rehberi'ndeki "Öğretmen Değerlendirme Formu" temel alınarak, araştırmacı ve danışmanı tarafından geliştirilmiştir. Anket geliştirme süreci; problemi tanımlama, madde yazma, uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma, ön uygulama, analizler ve ankete son şeklini verme şeklindedir (Büyüköztürk, 2005: 3). Bu aşamalara uygun olarak problem tanımlandıktan sonra alan yazın taraması yapılarak yazılan maddeler hakkında uzman görüşü alınmıştır. Anketin geliştirilmesi aşamasında yönetici, öğretmen ve EYEP anabilimdalındaki akademisyenlerden de görüş alınarak anket maddeleri ve sorular düzenlenmiştir. Veri toplama aracının ön uygulaması yapıldıktan sonra düzenlenmesi gereken maddeler gözden geçirilmiştir. Yapılan düzenlemelere ilişkin bilgiler veri toplama aracının geçerliğine ilişkin bölümde ayrıntılı olarak belirtilmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, her ankette olması gereken araştırmanın yararlarını, kısa ve samimi bir dille anlatan açıklama yazısına (Özdamar, 2013: 85) sahiptir. Maddelerin ifadelendirilişinde belirsizlikten kaçınılması ve maddelerin olabildiğince açık olması gerektiği (Balcı, 2011: 152) bilgisinden yola çıkarak, anket maddeleri katılımcıların anlayışını kolaylaştıracak cümle yapısıyla düzenlenmiştir.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm öğretmen denetimine ilişkin, yedi boyutta sunulan 52 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler öğretmen denetiminde kullanılması öngörülen özelliklerdir. Bu özelliklere ilişkin boyutlar ise şu şekildedir:

Evrak Denetimi Boyutu: Öğretmenin planlama, değerlendirme, eğitim çalışmaları ve kişisel çalışmalarına ilişkin evrakların ifade edildiği boyuttur. Bu boyuta ilişkin maddeler 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. ve 9. maddelerdir.

Dersi Planlama Boyutu: Öğretmenin dersi planlamasına ilişkin 12 maddenin yer aldığı bölümdür. Bu boyuta ilişkin maddeler 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18. ve 19. maddelerdir.

Öğrenme/Öğretme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutu: Öğrenme ortamının temizliğinden, düzenlenmesinden, materyal seçimine kadar öğrenme - Öğretme ortamına ilişkin düzenlemelerin yer aldığı 7 maddelik boyuttur. Bu boyuta ilişkin maddeler 20., 21., 22., 23., 24., 25. ve 26. maddelerdir.

Öğrenciye Değer verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutu: 8 maddelik bu boyutta, öğretmenin öğrenciyle iletişimi ve yol göstericiliğine ilişkin yapması gerekenler sıralanmıştır. Bu boyuta ilişkin maddeler 27., 28., 29., 30., 31., 32., 33. ve 34. maddelerdir.

Özel Alan Program / İçerik Bilgisi Boyutu: Öğretmenin branşına ilişkin bilgi ve becerilerinin ifade edildiği 4 maddelik boyuttur. Bu boyuta ilişkin maddeler 35., 36., 37. ve 38. maddelerdir.

Öğretim Durumu Boyutu: Öğretmenin öğretimi gerçekleştirirken dikkat etmesi ve göz önünde bulundurması gereken temel durumların sıralandığı boyuttur. Bu boyuta ilişkin maddeler 39., 40., 41., 42., 43., 44., 45., 46. ve 47. maddelerdir.

Bireysel Özellikler Boyutu: Öğretmenin, öğretmenlik mesleğine uygun olarak taşınması gereken bireysel özelliklerinin ifade edildiği bölümdür. Bu boyuta ilişkin maddeler 48., 49., 50., 51. ve 52. maddelerdir.

Anketin birinci bölümünde bu özelliklerin ne sıklıkla ve kim tarafından denetlenmesi gerektiği konusundaki görüşler sorulmuştur. Görüşler alınırken sıklığa ilişkin yanıtlar: "Dönemde 2'den çok", "Dönemde 2 kez", "Dönemde 1 kez", "Yılda bir kez", "İki yılda 1 kez" ve "Denetlenmemeli" şeklinde sunulmuştur. Ölçütlerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlere verilecek yanıtlar ise "Okul Müdür Yardımcısı", "Okul Müdürü", "MEB İl Denetmeni", "MEB Bakanlık Denetmeni",

"Zümre Başkanı", "Öğrenci" ve "Başkası" olarak sunulmuştur. Katılımcılardan bu kısım için en az iki seçeneğin işaretlenmesi beklenmiştir. Anketin ikinci bölümü ise katılımcılara demografik bilgilerinin sorulduğu sekiz sorudan oluşmaktadır.

3.3.1. Veri Toplama Aracının Geçerlik Çalışması

Nicel araştırmaların temel avantajlarından biri istatistiksel anlamda geçerli sonuçlar elde etme olanağı sağlamasıdır (VanderStoep ve Johnson, 2009 :7) Geçerlik, ölçme aracının ölçülmek isteneni ne derece doğru ölçtüğüyle ilgili bir kavramdır (Büyüköztürk, 2014: 167). Bir araştırma sağlıklı bir yapı üzerine oturtulamamışsa geçerli bir araştırmadan bahsetmek zordur (Neuman, 2007: 115). Ölçümün geçerli oluşu, ölçme aracının ölçmeyi planladığı özellikleri gerçekten ölçüyor olması anlamına gelir (Balcı, 2011: 114). Geçerlilik, araştırmanın genel doğruluğunu zedeleyecek hataların bulunmaması durumudur. Bir ölçümün geçerli olabilmesi için ölçülmek istenilen özellik başka bir özellikle karıştırılmadan ölçülmüş olmalıdır (Çakmur, 2012: 342).

Bu araştırmada kullanılan veri toplama aracı öğretmen, yönetici ve denetmenlerin MEB öğretmen denetimi ölçütlerinin ne sıklıkla ve kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan 52 maddelik bir ankettir. Veri toplama aracının hazırlanması sürecinde geçerliliğin sağlanmasına yönelik birtakım düzenlemeler yapılmıştır. Anketin geçerlilik çalışmasına ilişkin bu düzenlemeler kapsam geçerliliği ve görünüş geçerliliği başlıkları altında incelenmiştir.

1. Kapsam Geçerliliği

Kapsam geçerliliği, bir ölçme aracının maddelerinin ölçülmek istenen şeyi ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığının göstergesidir ve uzman görüşüyle değerlendirilebilir (Büyüköztürk, 2014: 167). Diğer bir ifade ile de ölçme aracındaki maddelerin, ölçülmek istenen kavramı tümüyle yansıtıp yansıtmadığının ölçüsüdür (VanderStoep ve Johnson, 2009: 59-60). Araştırmada kullanılan veri toplama aracı MEB 2011 Öğretmen Denetim Rehberi'nde yer alan Öğretmen Değerlendirme Formu'ndan faydalanılarak geliştirilmiştir. 52 maddelik bu anket, öğretmen denetiminde kullanılan ölçütleri kapsamlı olarak ele almaktadır. Anketin kapsam geçerliliğine ilişkin uzman görüşü alınmış, bu doğrultuda MEB Öğretmen Değerlendirme Formu'nda 6

boyutta sunulan ölçütlere bir de evrak denetimi boyutunun eklenmesi uygun görülmüştür. Anket evrak denetimi, dersi planlama, öğrenme/öğretme ortam araç-gereç ve teknolojileri, öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma, özel alan program / içerik bilgisi, öğretim durumu ve bireysel özellikler olmak üzere 7 boyutuyla öğretmen denetimine ilişkin kapsamlı bir şekilde görüş alınmasına hizmet edecek şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca ön uygulama süreci sonunda, anketin birinci bölümünde denetimin kim tarafından yapılacağına ilişkin görüşlerin alındığı sütunda düzenlemeye gidilmiştir. Denetimi yapacak kişi olarak sunulan seçimlerden İl Milli Eğitim Şube Müdürü ve İl Milli Eğitim Şube Müdür Yardımcısı seçimleri kaldırılarak uzman görüşü doğrultusunda Zümre Başkanı ve Öğrenci seçimleri eklenmiş, kapsam alanyazına ve amaca paralel biçimde geliştirilmiştir.

2. Görünüş Geçerliliği

Görünüş geçerliliği hem yakalaması kolay hem de en temel geçerlilik türlerinden biridir (Neuman, 2007: 118). Görünüş geçerliliği bir ölçme aracının ismi, açıklamalar kısmı, soruların düzeni gibi genel görünüşüne ilişkin özelliklerinin amaca uygunluğunu yansıtır (Büyüköztürk, 2014: 169) ve ölçme aracının görünümü ile ilgili olan bu özellik uzman görüşü ile değerlendirilir (Balcı, 2011: 115). Bu çalışmada kullanılan anketin hazırlanması sürecinde 4 farklı alan uzmanından görüş alınmış ve bu doğrultuda biçimsel düzenlemelere gidilmiştir. Görünüş geçerliliğinin sağlanması için ön uygulama süreci sonrasında da ankette bir takım değişiklikler yapılmıştır. Süreç boyunca uzman görüşleri doğrultusunda görünüş geçerliliğinin sağlanması için yapılan değişiklikler aşağıda maddeler halinde özetlenmiştir.

1. Ankete bir giriş kısmı hazırlanmış, bu bölümde araştırmacılar ve araştırmanın amacı tanıtılmış, anketin yanıtlanmasına ilişkin genel bir yönerge sunulmuştur.

2. Anketin iki bölümü için de başlık açılmış ve başlık sayesinde yanıtlanacak bölümün içeriğine ilişkin bilgi sunulmuştur.

3. Anketin birinci bölümünde yer alan, öğretmen denetimine ilişkin 52 ölçüt satırlar halinde sunulmuş, ardışık satırlar farklı tonlara boyanarak okuma ve yanıtlama kolaylığı sağlanmıştır.

4. Anketteki her bir madde için katılımcılara sunulan "Ne sıklıkla denetlenmeli?" ve "Kim tarafından denetlenmeli?" sorularına ilişkin sütunlar diğer sütunlardan daha kalın bir çizgiyle ayrılarak okuma ve yanıtlayma kolaylığı sağlanmıştır.

5. Sıklığa ilişkin kategorilerde dönemde ikiden çok, dönemde iki kez ve benzeri şekilde verilen seçimler, dönemde 2'den çok, dönemde 2 kez biçiminde düzenlenmiş, görünüş açısından daha uygun hale getirilmiştir.

6. Ön uygulama sürecinde, katılımcıların denetimi yapacak kişiye ilişkin seçimlerinde her madde için üç kişiyi sıralamaları istenmiştir. Ön uygulama verilerinin analiziyle elde edilen bulgular ve katılımcı geribildirimleri, araştırmacıları 52 maddenin bu şekilde yanıtlanmasının zor ve sağlıksız olduğu sonucuna ulaştırmıştır. Bu doğrultuda denetimi yapacak kişiye ilişkin kategorilerin yönergesi, "en az iki seçeneği işaretleyiniz" biçiminde düzenlenmiştir.

7. Katılımcılara kişisel özelliklerinin sorulduğu ikinci bölüm öğretmen denetimine ilişkin maddelerin ardından yerleştirilmiştir. Kişisel özelliklere ilişkin soruların yanıtları alt alta seçimler şeklinde düzenlenerek sunulmuştur ve her bir sütun, bir öncekinden ayrılmasını kolaylaştırmak üzere ardışık olarak farklı tonlara boyanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde görüşmecî yöntemi değil, iletişim araçları yöntemi (Özdamar, 2013: 83) tercih edilmiştir. 52 maddeden oluşan anket katılımcılara basılı olarak sunulmuştur. Uygulama aşamasındaki temel problem, insanların anketi cevaplama konusunda isteksiz davranmasıdır (Baş, 2008: 83). Bu problemin çözümü için katılımcıların anketi doldurma sürecine olanaklar dahilinde eşlik ve rehberlik edilmiş, anketin doldurulması ile elde edilecek kazançlar vurgulanmıştır. Anketin uygulama süreci, ön uygulama, okul ziyaretleri ve denetmenlerin ziyaret edilmesi süreçlerini kapsamaktadır.

Ön Uygulama Süreci

Anketin hazırlanmasından sonra farklı kurumlarda görev yapan 40 yönetici ve öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sürecinde, anketin Aydın ili Efeler

ilçesindeki genel liselerde öğretmen ve yöneticilere ve de Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki denetmenlere uygulanması hususunda Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden ve valilikten gerekli izinler alınmıştır.

Okul Ziyaretleri ve Milli Eğitim Müdürlüğü Bünyesindeki Denetmenlerin Ziyaret Edilmesi

Veri toplama sürecinde araştırmacı 9 resmi genel liseyi farklı zamanlarda ve aralıklı olarak ziyaret etmiştir. İlgili okullarda yönetici ve öğretmenlerin önerileri doğrultusunda anketlerin dağıtması ve toplaması süreci yürütülmüştür. Araştırmacı okul bünyesindeki öğretmen ve yönetici sayısı kadar anketi okula ulaştırmış fakat geri dönüşler beklenen orandan daha düşük olmuştur. Toplamda 523 öğretmen, 37 yönetici ve 33 denetmene ulaştırılan anketlerden, 217 öğretmen, 19 yönetici, 32 denetmen ve 3 görev bilgisini paylaşmayan katılımcı kendilerine ulaşan anketleri gönüllü olarak yanıtlamıştır. Toplanan anketlerin değerlendirilmesinden sonra 12 öğretmen ve 1 yönetici tarafından yanıtlanan toplam 13 anket araştırma eksik yanıtlandığı ya da okunmadan yanıtlandığı izlenimi verdiği için araştırma kapsamından çıkarılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

İstatistik, nicel verileri düzenlemede ve analiz etmede kullanılan bir yöntemdir ve istatistiksel teknikleri tanımlayıcı ve yorumlayıcı istatistiksel teknikler olmak üzere iki temel kategoriye ayırmak mümkündür (Mc Millan ve Schumacher, 2006: 150). Nicel veri elde etmek için kullanılan veri toplama aracının özellikleri, veri analizi için seçilecek tekniği belirlemede önemli bir etkidir. Bu araştırmanın veri toplama aracı bir görüş anketidir. Anketler, yüzde, frekans hesaplamasından, karmaşık ilişkisel analize kadar farklı analiz yöntemlerine olanak sunarlar (Kohen, Manion ve Morrison, 2007: 205). Bu araştırmanın verilerinin analizinde tanımlayıcı istatistik türlerinden yüzde ve frekans hesabından (Baş, 2008: 111) ve anket verilerinin analizine olanak sağlayan, gözlenen ve beklenen değerler arasındaki uyumu analiz eden ki kareden (Alpar, 2012: 206) yararlanılmıştır.

Ölçme aracı ile elde edilen veriler IBM SPSS 21.0 paket programıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizinde maddeler temel alınarak yüzde ve frekans hesaplaması yapılmıştır. Denetimin sıklığına ilişkin görüşlerin sorulduğu bölümde

katılımcıların maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına tek örneklem ki kare testi ile bakılmıştır. Tek örneklem Ki kare testi, sınıflama ölçeği ile ifade edilen bir nitel değişkenin kategorilerine giren varlıkların gözlenen frekans dağılımları ile beklenen frekans dağılımlarını kıyaslayarak, bunların arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını gösterir (Can, 2013: 285-286; Büyüköztürk, 2014: 145; Kohen, vd., 2007: 525). Bu çalışmada denetimin sıklığına ilişkin kategorilere düşen frekansların beklenen değerle uyumuna bakılmıştır. Ayrıca bu farklılığın anlamlılık düzeyine ilişkin bilgi vermesi amacıyla da her bir madde için serbestlik derecesi hesaplanmıştır. Serbestlik derecesi gözlenen değer, beklenen değerden ne ölçüde farklılaştığının ölçüsüdür (Green ve Salkind, 2005: 361).

Katılımcıların maddelere verdikleri yanıtlar ile cinsiyet, görev durumu, toplam hizmet yılı ve yaş değişkenleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ise iki yönlü ki kare testi ile sınılanmıştır. İki yönlü ki kare testi iki ya da daha çok grup arasında incelenen niteliksel özellik bakımından fark olup olmadığını araştırılmasında kullanılır (Alpar, 2012: 232). Bu çalışmada cinsiyet grupları, görev grupları, toplam hizmet grupları ve yaş gruplarının sıklığa ilişkin görüşlerde anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığı sınılanmıştır.

Anket maddelerindeki ölçütlerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüş alınırken, katılımcıların birden fazla seçeneği işaretlemesi istenmiştir. Araştırmanın bu bölümle ilişkili verilerinin analizinde ise çoklu cevap analizi için veri seti tanımlanması yoluna gidilmiştir ve bu çoklu yanıtların frekansları alınmıştır. Son olarak katılımcıların denetimi yapacak kişiye ilişkin görüşlerinin onların görev durumuna göre dağılımı incelenmiştir.

3.6. Verilerin Yorumlanması

Araştırmadan elde edilen veriler; SPSS 21.0 paket programı aracılığıyla çözümlendikten sonra, araştırmanın alt problemleri temel alınarak yorumlanmıştır. Öğretmen denetimi maddelerinin denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerde alınan yüzde, frekans, ki kare ve etki büyüklüğü değerleri veri toplama aracının boyutları üzerinden tablollaştırılıp sunulmuştur. Her bir madde için en çok yüzdeye sahip olan sıklık ifadesi katılımcıların çoğul görüşü olarak değerlendirilmiştir. Bu görüşler arasında anlamlı bir

farklılığın olup olmadığının sınanması için kullanılan ki kare testi sonuçları ile, anlamlılığa; etki büyüklüğü değerinin hesaplanması ile de anlamlılık düzeyine ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Öğretmen denetimi maddelerinin denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerin cinsiyet, görev durumu, toplam hizmet yılı ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği yorumlanırken de, sadece anlamlı farkın olduğu maddeler tablolastırılmış ve bu doğrultuda yorumlanmıştır. Contingency katsayısı anlamlılığın düzeyine ilişkin bilgi vermesi için, her bir madde için tabloya dahil edilmiştir. Boyutun genel yorumunun ardından, contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan maddeler ayrıntılı olarak yorumlanmış, farklı cinsiyet, görev durumu, toplam hizmet yılı ve yaş değişkeni olan katılımcı görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

Öğretmen denetiminde dikkate alınacak özelliklerin, kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşler ve bu görüşlerin görev durumuna göre dağılımı da yine veri toplama aracının boyutları üzerinden tablolastırılıp yorumlanmıştır. Özelliklerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşler sunulurken, katılımcılar üzerinden değil görüşler üzerinden yüzdeler alınarak yorumlanmıştır. Her bir madde için en yüksek yüzdeye sahip seçenek, ağırlıklı görüş olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca katılımcıların görüşleri, onların görev durumlarına göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Her görev grubunda en çok yüzde ile tercih edilen seçenek, o grubun ağırlıklı görüşü olarak değerlendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma verilerinin analizinden hareketle elde edilen bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Öncelikle katılımcıların kişisel özelliklerine ilişkin bulgular ele alınmıştır. Daha sonra katılımcıların denetimin sıklığına ilişkin görüşleri sunulmuştur ve bu görüşleri ile cinsiyet, görev, yaş ve toplam hizmet yılı değişkenleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Son olarak da katılımcıların öğretmen denetimini kimin yapması gerektiğine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerinin görev durumuna göre dağılımına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. KATILIMCILARIN KİŞİSEL ÖZELLİKLERİNE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmaya Aydın ili Efeler ilçesinde, genel liselerde görev yapan öğretmenler ve yöneticiler ile Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan denetmenler olmak üzere toplam 258 kişi katılmıştır. Katılımcıların özelliklerinden cinsiyet, görev durumu, yaş ve toplam hizmet süresi araştırmanın değişkenleri arasında olduğundan, bu bölümde katılımcıların bu özelliklerine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Katılımcıların cinsiyete göre dağılımları Tablo 4.1’de özetlenmiştir. Katılımcıların (N=258), % 63,6’sı erkek (f=164), % 32,6’sı ise kadındır (f=84). 10 katılımcı ise anketi yanıtlarken cinsiyet bilgisini paylaşmamıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.1. Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	84	32,6
Erkek	164	63,6
Bilinmeyen	10	3,9
Toplam	258	100

Araştırmaya katılan 258 eğitim işgöreninin görev durumları incelendiğinde ise görülüyor ki, katılımcıların % 79,5’i (f=205) öğretmen, % 7,1’i (f=18) okul yöneticisi

(müdür yardımcısı, müdür baş yardımcısı ve müdür) ve % 12,4'ü (f=32) de denetmendir. 3 katılımcı ise görev durumuna ilişkin bilgisini paylaşmamıştır. Araştırma sürecinde Aydın ili Efeler ilçesinde genel liselerde görev yapan 523 öğretmenin 205'ine, 37 yöneticinin 18'ine ve Aydın İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan 33 denetmenin 32'sine ulaşıldığı belirlenmiştir. Tablo 4.2'de katılımcıların görev durumuna göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 4.2. Katılımcıların Görev Durumuna Göre Dağılımı

Görev	f	%
Öğretmen	205	79,5
Yönetici	18	7,1
Denetmen	32	12,4
Bilinmeyen	3	1,2
Toplam	258	100

Katılımcıların yaş durumları incelendiğinde yaş aralığının 31-64 olduğu görülmektedir. Araştırma verileri toplanırken katılımcılara yaş bilgisi doğrudan sorulmuş, daha sonra amaca uygun olarak grupta yoluna gidilmiştir. Katılımcılar arasında 31 yaş ve altı bireyin olmadığı görülmektedir. Bu durumun temel sebebi araştırmanın Aydın ili Efeler ilçesinde yürütülmesidir. Aydın ili Efeler ilçesi hizmet koşulları dolayısıyla belirli bir kıdeme sahip öğretmen ve yöneticilerin çoğunlukta olduğu bir ilçedir. Katılımcıların % 21,7'si (f=56) 31-40 yaş aralığında ve % 43,4'ü (f=112) 41-50 yaş aralığındadır. Katılımcıların % 31,4'ü (f=81) ise 51 yaş ve üstüdür. 3 katılımcı ise yaş bilgisini paylaşmamıştır. Katılımcıların yaş durumuna ilişkin bilgileri Tablo 4.3'te sunulmuştur.

Tablo 4.3. Katılımcıların Yaş Durumuna Göre Dağılımı

Yaş Grubu	f	%
31-40	56	21,7
41-50	112	43,4
51 ve üstü	81	31,4
Bilinmeyen	9	3,5
Toplam	258	100

Katılımcıların toplam hizmet süreleri incelendiğinde ise 7 ile 46 yıl arasında hizmet verdikleri görülmektedir. Araştırma verileri toplanırken katılımcılara toplam hizmet yılı bilgisi doğrudan sorulmuş, daha sonra amaca uygun olarak gruplama yoluna gidilmiştir. Katılımcıların % 28,3'ü (f=73) 19 yıl ve altı toplam hizmet süresine, % 46,5'i (f=120) 20-30 yıl arası toplam hizmet süresine, % 21,3'ü (f=55) 31 yıl ve üstü toplam hizmet süresine sahiptir. 10 katılımcı ise toplam hizmet yılına ilişkin bilgisini paylaşmamıştır. Görüldüğü gibi katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (f=120) toplam hizmet yılı 20-30 yıl aralığındadır. Katılımcıların toplam hizmet süresine ilişkin bilgileri Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4. Katılımcıların Toplam Hizmet Süresine Göre Dağılımı

Toplam Hizmet Süresi	f	%
19 yıl ve altı	73	28,3
20-30 yıl arası	120	46,5
31 yıl ve üstü	55	21,3
Bilinmeyen	10	3,9
Toplam	258	100

Sonuç olarak katılımcıların büyük bir çoğunluğunun erkek olduğu, katılımcılar arasında da öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca 41-50 yaş arası bireyler katılımcıların büyük bir çoğunluğunu oluşturmaktadırlar ve 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı da katılımcılar arasında en fazla olan hizmet süresidir.

4.2. BİRİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın birinci alt problemi "Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiği konusunda katılımcıların (denetmen, yönetici ve öğretmen) görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme yanıt aramak için katılımcılara öğretmen denetiminde dikkate alınacak her bir özelliğin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğini düşündükleri sorulmuş ve "Dönemde 2'den çok", "Dönemde 2 kez", "Dönemde 1 kez", "Yılda 1 kez", "2 yılda 1 kez" ve "Denetlenmemeli" seçeneklerinden birini seçmeleri istenmiştir. Katılımcıların görüşlerinin analizi sonucu elde edilen veriler araştırmada kullanılan veri toplama aracının boyutları üzerinden tablolaştırılarak sunulmuştur. Maddelere ilişkin

seçimleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına tek örneklem ki kare testi ile bakılmıştır. Katılımcıların denetimin sıklığına ilişkin görüşlerini yansıtan frekans ve yüzdeler, ki kare değeri, p değeri ve etki büyüklüğü tablolarında verilmiştir.

4.2.1. Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların "**Evrak Denetimi**" boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.5'te sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre, kendilerine denetimin sıklığına ilişkin 6 seçenek sunulan katılımcıların "**Evrak Denetimi**" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "**Dönemde 1 kez**" ve "**Yılda 1 kez**" seçenekleri etrafında toplanmıştır ve katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Katılımcıların bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerinden "Zümre Toplantı Tutanakları" ve "Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar" etki büyüklüğü diğer maddelere kıyasla en fazla olan maddeler olarak belirlenmiştir. Katılımcıların "Zümre Toplantı Tutanakları"nın denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri Dönemde 2'den çok=12, Dönemde 2 kez=32, Dönemde 1 kez=121, Yılda 1 kez=50, İki yılda 1 kez=8 ve Denetlenmemeli=32 şeklinde dağılım göstermiştir. Katılımcıların bu tercihleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek örneklem ki kare testi sonucuna göre, katılımcıların zümre toplantı tutanaklarının denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$\chi^2_{(2)}=201.4$, $p<0,05$]. Katılımcıların % 47,5'i "Zümre Toplantı Tutanakları"nın "dönemde 1 kez" denetlenmesini istemektedirler.

Katılımcıların "Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar"ın denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri Dönemde 2'den çok=4, Dönemde 2 kez=20, Dönemde 1 kez=72, Yılda 1 kez=112, İki yılda 1 kez=19 ve Denetlenmemeli=28 şeklinde dağılmıştır. Katılımcıların bu tercihleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=198.9$, $p<0,05$]. Katılımcıların % 43,9'u "Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar"ın "yılda 1 kez" denetlenmesini istemektedirler. Ayrıca bu boyuttaki genel eğilimden farklı olarak "Görev ve Sorumluluklar" (eğitim, öğretim, nöbet, törenler, kılık kıyafet, yönetime yardımcı

olma...) maddesinin denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerden en yüksek frekansa sahip olan ise %28 ile "dönemde 2'den çok" tercihidir.

Tablo 4.5. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler						Toplam (N)	Ki kare	P	Etki Büyüklüğü	
		Dönemde 2 'den çok	Dönemde 2 kez	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez	İki yılda 1 kez	Denetlenmemeli					
1	Zümre Toplantı Tutanakları	f	12	32	121	50	8	32	255	201,40	.000	0,16
		%	4,7	12,5	47,5	19,6	3,1	12,5				
2	Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar (her öğrenci için uygun yıllık amaçlar, ünitelerin seçimi ve süresi, yöntem uygunluğu...)	f	4	20	72	112	19	28	255	198,86	.000	0,16
		%	1,6	7,8	28,2	43,9	7,5	11,0				
3	Sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamalar (hazırlık, konu dağılımı, cevap anahtarı hazırlama, sınav tarihini duyurma, süre...)	f	24	36	97	48	15	37	257	97,37	.000	0,08
		%	9,3	14,0	37,7	18,7	5,8	14,4				
4	Değerlendirme Sonuçları (uygun ölçme değerlendirme, sonuçları ilan etme, puanların e-okula kaydedilmesi...)	f	38	39	98	37	9	36	257	100,55	.000	0,08
		%	14,8	15,2	38,1	14,4	3,5	14,0				
5	Ödevler (Planlama ve amaca uygunluk, takip, değerlendirme...)	f	10	21	90	70	12	55	258	130,61	.000	0,10
		%	3,9	8,1	34,9	27,1	4,7	21,3				
6	Sosyal Etkinlik Çalışmaları (bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü, toplum hizmeti çalışmaları)	f	15	26	87	70	15	42	255	106,39	.000	0,08
		%	5,9	10,2	34,1	27,5	5,9	16,5				
7	Rehberlik Çalışmaları (Eğitsel, mesleki, bireysel ve grup rehberliği etkinlikleri ile aile katılımı)	f	19	34	90	69	8	35	255	80,06	.000	0,06
		%	7,5	13,3	35,3	27,1	3,1	13,7				
8	Görev ve Sorumluluklar (Eğitim, öğretim, nöbet, törenler, kıyak kıyafet, yönetime yardımcı olma...)	f	71	20	68	46	5	44	254	91,77	.000	0,07
		%	28,0	7,9	26,8	18,1	2,0	17,3				
9	Kişisel Çalışmalar (Hizmet içi eğitim, toplantı, seminer, yüksek lisans, ulusal ve uluslararası proje, bilimsel yayın...)	f	17	19	60	76	17	68	257	70,95	.000	0,06
		%	6,6	7,4	23,3	29,6	6,6	26,5				

Denetime ilişkin Mermer'in (2012) yapmış olduğu araştırma bulgularına göre yapılan denetimlerde evrak inceleme aşamasına fazla önem verildiği görülmüştür. Bu durum öğretmenlerde evrak denetimine karşı olumsuz bir tutum gelişmesine neden olabilir. Nitekim Altun ve Yengin Sarpkaya'nın (2014) yapmış olduğu araştırma sonuçlarına göre öğretmenler evrak denetiminin gereksiz olduğunu, kendilerine hiçbir katkısının olmadığını düşünmektedirler. Türkdemir (2013)'in araştırma bulgularına göre de öğretmenler okul öncesi eğitim denetmenleri tarafından uygulanan evrak kontrolünün okul öncesi eğitim anlayışına ters düştüğü görüşündedirler. Benzer şekilde Gündüz'ün (2010) araştırma bulgularına göre öğretmenler "Denetmenler eğitim öğretimden çok, evraklarla ilgilenirler" maddesine ($X = 3.57$) aritmetik ortalama ile "katılıyorum" demişlerdir. Öte yandan eldeki araştırmada katılımcıların genel olarak evrak denetimine karşı olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarının büyük bir çoğunluğunun öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, öğretmenlerin genel olarak evrak denetiminin yapılması gerektiği inancında oldukları söylenebilir.

Evrak denetimi boyutundaki maddeler aslında öğretmen ürünlerini yansıtmaktadır. Bu ürünlerden biri öğretmenin ders planlarıdır. Ders planları öğretmen denetiminde öğretmenin öğretimsel becerisine ilişkin çok yönlü veri sağlayacak bir kaynak olabilir (Knoll, 1987). Katılımcılar da bu görüşlere paralel olarak ünitelendirilmiş yıllık planların yılda bir kez denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

4.2.2. Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların bir diğer boyut olan "**Dersi Planlama**" boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.6'da sunulmuştur. Araştırma verilerinin analiziyle elde edilen bulgulara göre, kendilerine denetimin sıklığına ilişkin 6 seçenek sunulan katılımcıların "**Dersi Planlama**" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "**Yılda 1 kez**" seçeneği etrafında toplanmıştır. Diğer yandan bu boyuttaki maddelere "**Denetlenmemeli**" yönünde görüş bildiren katılımcı oranı da diğer maddelere kıyasla yüksektir. Katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$).

Tablo 4.6. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler						Toplam (N)	Ki kare	p	Etki Büyüklüğü	
		Dönemde 2 'den çok	Dönemde 2 kez	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez	İki yılda 1 kez	Denetlenmemeli					
10	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması	f	28	31	66	56	7	69	255	201,40	.000	0,16
		%	10,9	12,1	25,7	21,8	2,7	26,8				
11	Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtması	f	26	18	67	102	17	28	258	136,56	.000	0,11
		%	10,1	7,0	26,0	39,5	6,6	10,9				
12	Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması	f	23	23	69	70	13	59	257	78,46	.000	0,06
		%	8,9	8,9	26,8	27,2	5,1	23,0				
13	Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alması	f	31	30	66	59	7	65	258	66,93	.000	0,05
		%	12,0	11,6	25,6	22,9	2,7	25,2				
14	Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtmesi	f	14	29	65	76	10	63	257	95,69	.000	0,08
		%	5,4	11,3	25,3	29,6	3,9	24,5				
15	Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtmesi	f	17	31	65	68	9	68	258	86,28	.000	0,07
		%	6,6	12,0	25,2	26,4	3,5	26,4				
16	Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtmesi	f	18	31	55	68	15	70	257	71,23	.000	0,06
		%	7,0	12,1	21,4	26,5	5,8	27,2				
17	Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtmesi	f	15	26	58	75	11	72	257	97,75	.000	0,08
		%	5,8	10,1	22,6	29,2	4,3	28,0				
18	Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer vermesi	f	16	25	60	70	18	69	258	78,42	.000	0,06
		%	6,2	9,7	23,3	27,1	7,0	26,7				
19	Ders plânında vereceği ödevleri belirtmesi	f	10	25	63	78	10	72	258	115,54	.000	0,09
		%	3,9	9,7	24,4	30,2	3,9	27,9				

Katılımcıların bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerinden "Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması" ve "Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtması" etki büyüklüğü diğer maddelere oranla en fazla olan maddeler olarak belirlenmiştir. Katılımcıların, öğretmenin "zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması"nın denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri Dönemde 2'den çok=28, Dönemde 2 kez=31, Dönemde 1 kez=66, Yılda 1 kez=56, İki yılda 1 kez=7 ve Denetlenmemeli=69 şeklinde dağılmıştır. Katılımcıların bu tercihleri arasında anlamlı

bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek örneklem ki kare testi sonucuna göre, katılımcıların, öğretmenin "zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması"nın denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$\chi^2_{(2)}=201.4, p<0,05$]. Katılımcıların % 25,7'si öğretmenin "zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması"nın "**dönemde 1 kez**" denetlenmesini isterken, % 26,8'i "**denetlenmemesi**" gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcıların, öğretmenin "Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtması"nın denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri Dönemde 2'den çok=26, Dönemde 2 kez=18, Dönemde 1 kez=67, Yılda 1 kez=102, İki yılda 1 kez=17 ve Denetlenmemeli=28 şeklinde dağılmıştır. Katılımcıların bu tercihleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını sınamak için yapılan tek örneklem ki kare testi sonucuna göre, katılımcıların, öğretmenin "Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtması"nın denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenmiştir [$\chi^2_{(2)}=136.6, p<0,05$]. Katılımcıların % 39,5'i, öğretmenin "Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtması"nın "**yılda 1 kez**" denetlenmesi gerektiği görüşündedirler. Ayrıca bu boyuttaki maddelerin bir çoğunda (m10, m13, m15, m16, m17 ve m18) denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerde bir kutuplaşmanın olduğu görülmektedir. Bahsi geçen maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerin "yılda bir kez" ve "denetlenmemeli" seçeneklerine yaklaşık olarak eşit dağıldığını söyleyebiliriz. Bir grup katılımcı bu maddelerin yılda 1 kez denetlenmesi gerektiğini düşünürken, aynı oranda bir grup katılımcı ise denetlenmemesi gerektiği inancındadır.

Öğretimin niteliğinin yükseltilmesi sağlıklı planlama çalışmaları ile mümkündür (Ültanır, 2003) ve nitelikli planlar nitelikli öğretim için bir gösterge olabilir. Öğretmenlerin planlarının düzenli olarak gözden geçirilmesi de denetmen açısından çok güçlü bir teşhis aracıdır ki hem öğretmen tutumu hem de öğretim planı açısından fikir verir (Knoll, 1987). Dersi planlama faaliyetlerinin önemine karşın katılımcıların bu boyuttaki maddelerin denetimine ilişkin genel eğilimi yılda bir kez yönündedir. Ayrıca denetlenmemeli yönündeki seçimin oranı da hayli yüksektir. Bu durumun sebeplerinden biri var olan uygulamalarda planlama faaliyetlerine yeterince önem verilmiyor olması olabilir. Özbaş'ın (2002) araştırma bulgularına göre müdürler, denetim etkinlikleri

sırasında planlama durumunun denetiminin orta düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedirler. Öğretmenler ise planlama durumunun denetiminin az düzeyde gerçekleştiği inancındadırlar. Demir'in (2004) araştırma bulgularına göre de öğretmenler, ilköğretim denetçilerinin etkinlerinin planlanması ve uygulanması konusunda görevlerini "orta" düzeyde yerine getirmektedirler. Dolayısıyla katılımcılar genel olarak dersi planlama boyutuna ilişkin özelliklere, var olan uygulamada yeterince önem verilmediğini düşünüyor olabilirler ve bu nedenle sık denetlenmesini de gerekli görmüyor olabilirler.

4.2.3. Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların "Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri" boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.7'de sunulmuştur.

Tablo 4.7. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler						Toplam (N)	Ki kare	P	Etki Büyüklüğü	
		Dönemde 2 'den çok	Dönemde 2 kez	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez	iki yılda 1 kez	Denetlenmemeli					
20	Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alması	f	113	23	39	24	3	56	258	173,16	.000	0,13
		%	43,8	8,9	15,1	9,3	1,2	21,7				
21	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenlemesi	f	67	32	52	37	6	62	256	59,61	.000	0,06
		%	26,2	12,5	20,3	14,5	2,3	24,2				
22	Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlemesi	f	93	33	49	38	5	39	257	96,21	.000	0,07
		%	36,2	12,8	19,1	14,8	1,9	15,2				
23	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması	f	51	35	61	48	8	55	258	42,93	.000	0,03
		%	19,8	13,6	23,6	18,6	3,1	21,3				
24	Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlaması, kullanıma hazır halde tutması	f	78	37	45	41	10	44	255	55,47	.000	0,04
		%	30,6	14,5	17,6	16,1	3,9	17,3				
25	Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri derse yansıtması	f	60	37	47	53	10	49	256	36,69	.000	0,03
		%	23,4	14,5	18,4	20,7	3,9	19,1				
26	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olması ve bunları öğretmesi	f	51	38	52	45	8	62	256	41,23	.000	0,03
		%	19,9	14,8	20,3	17,6	3,1	24,2				

Araştırma bulgularına göre, kendilerine denetimin sıklığına ilişkin 6 seçenek sunulan katılımcıların "**Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri**" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "**dönemde 2'den çok**" seçeneği etrafında toplanmıştır ve katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Katılımcıların bu boyuttaki maddelere, maddenin doğasına paralel görüş belirttikleri belirlenmiştir.

Katılımcıların bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerinden "Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alması" etki büyüklüğü diğer maddelere kıyasla en fazla olan madde olarak belirlenmiştir. Katılımcıların, öğretmenin "Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alması"nın denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri Dönemde 2'den çok=113, Dönemde 2 kez=23, Dönemde 1 kez=39, Yılda 1 kez=24, İki yılda 1 kez=3 ve Denetlenmemeli=56 şeklinde dağılmıştır. Katılımcıların bu tercihleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için yapılan tek örneklem ki kare testi sonucuna göre, katılımcıların, öğretmenin "öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alması"nın denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$\chi^2_{(2)}=173.2$, $p<0,05$]. Katılımcıların % 43,8'i öğretmenin "öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alması"nın "**dönemde 2'den çok**" denetlenmesi gerektiği inancındadırlar.

Katılımcılar benzer şekilde öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenlemesi (% 26,2), öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlemesi (% 36,2), ders araç-gereçlerinin bakımını sağlaması, kullanıma hazır halde tutması (% 30,6) ve bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri derse yansıtması (% 23,4) maddelerinin "**dönemde 2'den çok**" denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu boyuttaki genel eğilimden farklı olarak öğretmenin "Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olması ve bunları öğretmesi" maddesinin denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerinden en yüksek frekansa sahip olan % 24,2'lik bir oranla "**denetlenmemeli**" seçeneğidir. Araştırmanın bu boyuta ilişkin bulguları genel olarak sık denetim yapılması yönündedir. Bu durumun nedeni boyuttaki maddelerin genel olarak eğitim-öğretim ortamları açısından temel

gereklilikleri yansıtması ile ilişkili olabilir. Fiziksel düzenleme, temizlik, araç gereçlerin bakımı ve hazır hale getirilmesi öğretim yapılabilmesinin ön koşulları olarak düşünülebilir.

Fiziksel ortam düzeni insanların; sağlıklarını, duygusal dünyalarını ve performanslarını olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu durum, okul ortamında özellikle öğrencileri ve öğretmenleri çok fazla ilgilendirmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullarda bu konu üzerinde önemle durulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması eğitimin kalitesini arttırmada oldukça etkili olacaktır. Bu yüzden eğitim kurumlarında; yerleşim düzeninden, öğrenci sayısına, renk uyumuna, uygun ışık ve ısı düzeyine, temizliğe, gürültünün olmamasına, estetiğe varıncaya kadar birçok fiziksel ortam öğesinin göz önünde bulundurularak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir (Uludağ ve Odacı, 2002). Bu durumun farkında olan katılımcılar, bu nedenle öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin dönemde 2’den çok seçeneğine yönelmiş olabilirler. Ayrıca bu boyuttaki maddeler genel olarak sınıf yönetiminin boyutlarından sınıfın fiziksel düzenini oluşturma durumunun özelliklerini yansıtmaktadır. Sınıfın fiziksel düzeni, sınıf yönetimini etkileyen durumlardan bir tanesidir (Yıldırım, 2011). Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemleri incelendiği zaman ülkemize göre sınıf yönetiminin sadece öğretmen boyutu ile değil birçok değişken açısından ele alındığı görülmektedir. Bu değişkenlerin başında sınıf ortamının düzenlenmesi gelmektedir (Karaçalı, 2006). Fiziksel ortama ilişkin bir dizi etken, öğretmen-öğrenci ilişkilerini etkiler (Aydın, 1988). Dolayısıyla katılımcılar bu boyuttaki maddelerin aynı zamanda sınıf yönetimini de etkileyeceği düşüncesiyle sık denetimin yapılması gerektiğini düşünüyor olabilirler. Diğer yandan bu boyuttaki maddeler somut durumları yansıttığı için daha nesnel bir denetimin yapılabileceği ve bu nedenle de sık denetimin istendiği düşünülebilir. Ayrıca FATİH projesiyle teknoloji ve fiziksel ortamın ön plana çıkmış olmasının da bu sonucu doğurmuş olabileceği düşünülebilir.

Bu boyuttaki genel eğilimden farklı olarak katılımcılar öğretmenin teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olması ve bunları öğretmesi maddesi için denetlenmemeli yönünde görüş bildirmişlerdir. Eğitim teknolojisi, daha etkin bir öğrenme-öğretmenin sağlanması için insan-makina sistemlerinde personel ve öğretim

araçlarının faaliyetlerini koordine eden; çevresel faktörleri artan bir duyarlılıkla kontrol altında bulunduran, kuram ile uygulamanın birleştiği ve eğitim işlemlerinin devamlı olarak geliştirildiği uygulamalı bilimsel araştırmalara dayalı bir disiplin alanıdır (Alkan, 1974). Öğretme-öğrenme sürecinde "öğretmen" ve "teknoloji" iki önemli ögeyi oluşturmaktadır. Çünkü öğrencilerin öğrenmelerinde bu iki öge en büyük etkiye sahiptir. Günümüz eğitiminde farklı roller üstlenmiş olan öğretmenin hem teknolojiyi kullanması hem de teknolojinin öğrenme amacıyla nasıl kullanılacağını öğrenciye öğretmesi gereklidir (Tandoğan, 1998). Diğer yandan katılımcıların bu maddenin denetlenmemesi gerektiği yönündeki görüşleri ilginçtir. Bu durumun iki temel sebebi olabilir, birincisi katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmenler olduğu için, öğretmenler kendilerini bu konuda yeterli görmüyor olabilirler. İkincisi ise genel olarak denetmenlerin teknoloji kaynaklarını kullanma ve öğretmene rehberlik etme konusunda yetersiz olduğu yönünde bir algı dolayısıyla bu maddenin sağlıklı bir şekilde denetlenebileceğine olan inancın düşük olması olabilir. Göksoy ve Aslan (2014) araştırmalarında, bilgi iletişim teknolojilerinin okul yönetiminde kullanma gerekçesinin idarenin rutin işlerde, işleri kolaylaştırmak, zamandan ve emekten tasarruf etmek olduğu; okul yönetimlerinde bilgi iletişim teknolojilerinin etkili kullanılmadığı; il eğitim denetmenlerince okul yöneticilerine bilgi iletişim teknolojileri konusunda yeterli rehberliğin yapılamadığı bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca bu durumun nedeni ise eğitim denetmenlerinin yeteri kadar teknoloji kullanımı alt yapılarının olmamasıdır. Bu durumun giderilmesi için denetmenlerin iyi bir hizmet içi eğitimden geçirilerek teknolojik liderlik yapabilecek nitelikler ile donatılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Seferoğlu ve Akbıyık'ın (2005) araştırma bulgularına göre öğretmenlerin bilgisayara yönelik öz yeterlilik algıları orta düzeydedir. Öğretmenler bu konuda kendilerini çok yeterli görmemektedirler. Kendilerini teknoloji kaynaklarının kullanımına dair yeterli görmeyişleri de denetim yapılmasını istememelerinin nedeni olabilir, çünkü Yaman'ın (2007) araştırma bulguları katılımcıların öğretimde teknoloji kullanımının dersin amaçlarına ulaşmasına katkı sağlayacağına yüksek oranda katıldıkları yönündedir. Dolayısıyla eldeki araştırmada katılımcılar teknoloji kullanımının gerekliliğine inanıyor olabilirler fakat yetersizlikler dolayısıyla denetlenmemesi gerektiğini düşünüyor olabilirler. Nitekim Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç'ın (2010) araştırma bulguları eğitimde teknoloji konusundaki kaynak

yetersizliğini işaret etmektedir. Diğer yandan bu maddenin sık denetlenmesi gerektiği yönündeki görüşlerin oranı da denetlenmemeli yönündeki görüşlerin oranından az olmakla beraber, kayda değer düzeydedir. Bu alanda kendini yeterli gören katılımcılar denetlenmesini istiyor olabilirler. Örneğin Kocasaraç'ın (2003) araştırma bulguları öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda kendini yeterli gördüğü yönündedir. Dolayısıyla bu alanda yeterli olduğuna inanan katılımcılar sık denetim yapılmasını tercih ediyor olabilirler.

4.2.4. Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların öğretmen denetiminin bir diğer boyut olan "**Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma**" boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.8'de özetlenmiştir.

Tablo 4.8. Katılımcıların Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler					Toplam (N)	Kı kare	p	Etki Büyüklüğü	
			Dönemde 2'den çok	Dönemde 2 kez	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez	İki yılda 1 kez					Denetlenmemeli
27	Öğrencilere isimleri ile hitap etmesi	f	57	23	40	24	5	108	257	154,90	.000	0,12
		%	22,2	8,9	15,6	9,3	1,9	42,0				
28	Öğrencilerini etkin biçimde dinlemesi	f	69	22	43	26	7	91	258	116,42	.000	0,09
		%	26,7	8,5	16,7	10,1	2,7	35,3				
29	Öğrenciler sorulara farklı cevaplar verdiğinde olumlu tepki göstermesi	f	71	20	44	27	7	89	258	115,86	.000	0,09
		%	27,5	7,8	17,1	10,5	2,7	34,5				
30	Öğrencilerine, kendilerini ifade edebileceği fırsatlar sunması	f	76	25	39	30	9	79	258	94,19	.000	0,07
		%	29,5	9,7	15,1	11,6	3,5	30,6				
31	Konuşmalarında ve davranışlarında saygı öğelerine yer vermesi	f	77	22	42	27	8	81	257	105,59	.000	0,08
		%	30,0	8,6	16,3	10,5	3,1	31,5				
32	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapılması	f	67	30	42	27	4	87	257	104,10	.000	0,08
		%	26,1	11,7	16,3	10,5	1,6	33,9				
33	Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalarını sağlaması	f	74	32	37	30	6	79	258	91,91	.000	0,07
		%	28,7	12,4	14,3	11,6	2,3	30,6				
34	Öğrencilerin okulda kurallara uymaları için doğru stratejiler kullanması	f	74	42	37	26	5	74	258	85,86	.000	0,07
		%	28,7	16,3	14,3	10,1	1,9	28,7				

Araştırma bulgularına göre, kendilerine denetimin sıklığına ilişkin 6 seçenek sunulan katılımcıların "**Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma**" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "**denetlenmemeli**" seçeneği etrafında toplanmıştır ve katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Katılımcıların bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşleri araştırma açısından çarpıcı bir bulgudur. Katılımcılar, bazı maddelerde tam bir görüş birliği yansıtmazlar da, genel olarak bu boyuttaki maddelerin denetlenmemesi gerektiği görüşündedirler. Katılımcıların bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerinden, öğretmenin "öğrencilere isimleri ile hitap etmesi" etki büyüklüğü diğer maddelere kıyasla en fazla olan madde olarak belirlenmiştir.

Katılımcıların, öğretmenin "öğrencilere isimleri ile hitap etmesi"nin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri Dönemde 2'den çok=57, Dönemde 2 kez=23, Dönemde 1 kez=40, Yılda 1 kez=24, İki yılda 1 kez=5 ve Denetlenmemeli=108 şeklinde dağılmıştır. Katılımcıların bu tercihleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını sınamak için yapılan tek örneklem ki kare testi sonucuna göre, katılımcıların öğretmenin "öğrencilere isimleri ile hitap etmesi"nin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$\chi^2_{(2)}=154.9$, $p<0,05$]. Katılımcıların % 42,0'sinin öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki, öğretmenin "öğrencilere isimleri ile hitap etmesi" maddesine ilişkin görüşleri "**denetlenmemeli**" yönündedir.

Katılımcılar benzer şekilde öğretmenin öğrencilerini etkin biçimde dinlemesi (% 35,3), öğrenciler sorulara farklı cevaplar verdiğinde olumlu tepki göstermesi (% 34,5) ve öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapması (% 33,9) maddelerine ilişkin "**denetlenmemeli**" biçiminde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan katılımcıların bazı maddelerde denetimin sıklığına ilişkin iki uç görüşte toplandıkları belirlenmiştir. Katılımcıların, öğretmenin konuşmalarında ve davranışlarında saygı öğelerine yer vermesi ve öğrencilerin okulda kurallara uymaları için doğru stratejiler kullanması maddelerine ilişkin görüşleri de "dönemde 2'den çok" ve "denetlenmemeli" seçeneklerine yaklaşık olarak eşit dağılım göstermiştir. Bu durum katılımcıların ilgili maddeler üzerinde bir görüş birliğinin olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların bu boyutun genelinde denetlenmemeli yönünde seçim bildirmesi araştırma açısından ilginç bir bulgudur. Bu boyuttaki maddeler genel olarak öğretmenin öğrenciye ilişkin temel sorumluluklarını yansıtmaktadır. Bu boyuta ilişkin görüşler Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programında yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya koymasıyla daha da önemli hale gelmiştir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre, her birey öğrenme sürecinde aktif hale getirilmeli ve kendi öğrenmesinden sorumlu olmalıdır. Bu durumda öğretmenin rolü, öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırıcı bir rehber, bir yardımcı veya bir kılavuz olmaya doğru değişmektedir (Pehlivan, 2010). Katılımcılar öğretmenin bu rolüne ilişkin maddelerin denetlenmemesi gerektiği inancındadırlar. Bu durumun nedenlerinden biri bu boyuttaki maddelerin zaten bir öğretmenin yapması gereken temel şeyler olduğu düşüncesinden hareketle denetlenmesine gerek olmadığı inancı olabilir. Ayrıca nitelikli denetim yaşantılarının olmayışı ya da öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelerin gözlemlenmesinin kolay olmayışı da katılımcıları bu yönde düşünmeye yöneltmiş olabilir.

4.2.5. Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların öğretmen denetiminin boyutlarından "**Özel Alan Program/İçerik Bilgisi**" boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.9'da özetlenmiştir.

Tablo 4.9. Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler					Denetlenmemeli	Toplam (N)	Kı kare	p	Etki Büyüklüğü
			Dönemde 2'den çok	Dönemde 2 kez	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez	İki yılda 1 kez					
35	Özel alan öğretim programının amaç ilke ve yaklaşımlarını plan ve uygulamalarına yansıtması	f	41	28	52	54	6	73	254	63,72	.000	0,05
		%	16,1	11,0	25,0	21,3	2,4	28,7				
36	Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırması	f	55	24	49	46	6	76	256	70,49	.000	0,06
		%	21,5	9,4	19,1	18,0	2,3	29,7				
37	Özel alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları öğrencilerin anlayacağı biçimde aktarması	f	53	28	45	48	5	77	256	69,22	.000	0,05
		%	20,7	10,9	17,6	18,8	2,0	30,1				

38	Özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerine yansıtması (felsefe, kuram, yaklaşım...)	f	45	28	51	42	16	73	255	45,21	.000	0,04
	%	17,6	11,0	20,0	16,5	6,3	28,6					

Araştırma bulgularına göre, kendilerine öğretmen denetiminde kullanılacak ölçütlerin denetlenme sıklığına ilişkin 6 seçenek sunulan katılımcıların "**Özel Alan Program/İçerik Bilgisi**" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "**denetlenmemeli**" seçeneği etrafında toplanmıştır. Katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$).

Katılımcılar genel olarak öğretmenin özel alan öğretim programının amaç ilke ve yaklaşımlarını plan ve uygulamalarına yansıtması, özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırması, özel alana ilişkin kuram, ilke ve kavramları öğrencilerin anlayacağı biçimde aktarması ve özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerine yansıtması (felsefe, kuram, yaklaşım...) durumlarının denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedirler. 35. madde için katılımcıların % 28,7'si, 36. madde için katılımcıların % 29,7'si, 37. madde için katılımcıların % 30,1'i ve 38. madde için katılımcıların % 28,6'sı denetlenmemeli yönünde görüş bildirmiştir. Bu boyuttaki maddelerin etki büyüklüğü genel olarak düşük olmasına karşın, boyuta ilişkin bulgular son derece çarpıcıdır. Özel alan boyutu öğretmenin branşına özgü yeterliklerin yer aldığı boyuttur. Bu boyuta ilişkin maddelerin denetlenmemesi gerektiği inancı şaşırtıcıdır.

Öğretmen niteliği ve öğretmen yeterlikleri, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmede kilit noktalardır (Levin, 2003). Diğer bir ifadeyle eğitimin niteliği büyük ölçüde öğretmen niteliği ile doğru orantılıdır (Celep, 2009) ve araştırmalar tekrar tekrar öğretmen uzmanlığının öğrenci başarısındaki en önemli faktörlerden biri olduğunu keşfetmektedir (California Eğitim Politikası Semineri, 1997). Öğretmenin uzmanlığı da büyük oranda alan bilgisi ve pedagojik formasyonu ile ilişkilidir. Demirel'e (1999) göre öğretmenler mesleki anlamda genel kültür ve genel yetenek bilgisi, mesleki bilgi ve alan bilgisi olmak üzere üç ana alanda yeterli bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Benzer şekilde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 45. Maddesinde öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon olduğu hükme bağlanmıştır (MEB, 1973). Daha sonra Milli Eğitim Bakanlığınca

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nden olan "Program ve İçerik Bilgisi" yeterlik alanının, branşlar bazında öğretmenlerin, görevlerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanan, öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerinin belirlenmesi çalışmalarına başlanmıştır (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 5 Haziran 2014 tarihinde erişilmiştir). Bu bağlamda Matematik, İngilizce, Türk Dili ve Edebiyatı, Kimya, Fizik, Biyoloji, Tarih, Coğrafya ve Felsefe branşlarına ilişkin özel alan program içerik bilgisine ilişkin yeterlikler düzenlenmiştir (MEB, 2008). Bu yeterliklerin öğretmenin öğretimsel becerisine ilişkin değerlendirme yapmayı kolaylaştıracağı düşünülebilir. Diğer yandan katılımcıların öğrenci öğrenmeleri açısından önemli olan bu boyuta ilişkin denetlenmemeli seçeneğine yönelmeleri şaşırtıcıdır. Katılımcılar bu boyuttaki maddeler konusunda öğretmenlerin yeterli olduğunu düşünüyor olabilirler ve bu nedenle denetlenmesi gerektiğine olan inançları düşük olabilir. Diğer yandan Akbaşlı'nın (2010) öğretmen yeterlikleri hakkında ilköğretim denetçilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının bulgularına göre, denetmenler öğretmenlerin meslekte alan bilgisi, genel kültür ve pedagojik formasyon bilgisi yeterliliği bakımından bilgi anlamında yeterli ancak uygulamada eksik yanlarının olduğunu düşünmektedirler. Bu boyuttaki eğilimin nedeni katılımcı olarak oranı fazla olan öğretmenler olabilir. Eğitim araştırmaları ikna edici bir biçimde, öğrenci başarısını etkileyen en önemli okul faktörünün öğretmen niteliği olduğunu göstermektedir (Goldhaber, 2006) ve öğretmenler de alan konusunda kendilerini yeterli görüyor olabilirler. Üstüner, Demirtaş, Çömert ve Özer'in (2009) araştırma bulgularına göre branş öğretmenleri kendilerini diğer öğretmenlere göre daha yeterli görmektedirler. Kendilerini yeterli görmeleri de bu alanda denetime ihtiyaçlarının olmadığı yönünde inançlarını güçlendirmiş olabilir. Diğer yandan branş denetimini nitelikli bir biçimde yapacak denetmenin olmadığı yönündeki algıları da bu durumun bir diğer sebebi olabilir. Altun ve Yengin Sarpkaya'nın (2014) araştırma bulgularına göre öğretmenler yöneticilerinin ve denetmenlerin kendilerini sağlıklı bir şekilde denetleyebileceğine inanmadıklarını, çünkü farklı branştan olduklarını ve kendilerini geliştirmediklerini dile getirmişlerdir. Yöneticiler de benzer şekilde öğretmeni branş açısından, özellikle İngilizce ve matematik derslerinde denetlemek için yeterli olmadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca

Uyanık'ın (2007) araştırma bulgularına göre de öğretmenler denetim konusunda branş öğretmenlerine daha çok güvendiklerini belirtmişlerdir.

4.2.6. Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların öğretmen denetiminin bir diğer boyut olan " Öğretim Durumu" boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.10'da özetlenmiştir.

Tablo 4.10. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler						Toplam (N)	Ki kare	P	Etki Büyüklüğü
		Dönemde 2 'den çok	Dönemde 2 kez	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez	İki yılda 1 kez	Denetlenmemeli				
39	Öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmesi	f 67 % 26,1	36 14,0	39 15,2	33 12,8	12 4,7	70 27,2	257	56,75	.000	0,04
40	Konunun anlaşılması için önkoşul, bilgi, beceri ve/veya değerlere öğrencilerin ne kadar sahip olduklarını yoklaması	f 63 % 24,5	37 14,4	35 13,6	41 16,0	12 4,7	69 26,8	257	49,98	.000	0,04
41	İçeriği, konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralaması	f 57 % 22,1	35 13,6	39 15,1	43 16,7	11 4,3	73 28,3	258	51,16	.000	0,04
42	Derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirmesi	f 64 % 25,0	30 11,7	45 17,6	30 11,7	10 3,9	77 30,1	256	70,95	.000	0,06
43	Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesi	f 72 % 28,0	36 14,0	33 12,8	31 12,1	11 4,3	74 28,8	257	72,81	.000	0,06
44	Üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden etkili sorgulama tekniklerini kullanması	f 64 % 24,9	36 14,0	41 16,0	32 12,5	8 3,1	76 29,6	257	68,38	.000	0,05
45	Öğrenciye anında dönüt ve düzeltme vermesi	f 71 % 27,6	31 12,1	36 14,0	32 12,5	9 3,5	78 30,4	257	81,22	.000	0,06
46	Öğretim sürecinde ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması	f 64 % 24,8	30 11,6	42 16,3	33 12,8	7 2,7	82 31,8	258	82,05	.000	0,06
47	Öğrencilerin öğrendiklerini, yaşamları ile ilişkilendirecek fırsatlar yaratması	f 61 % 23,7	37 14,4	35 13,6	31 12,1	6 2,3	87 33,9	257	90,42	.000	0,07

Araştırma bulgularına göre, kendilerine öğretmen denetiminde kullanılacak ölçütlerin denetlenme sıklığına ilişkin 6 seçenek sunulan katılımcıların "Öğretim Durumu" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "denetlenmemeli" seçeneği etrafında toplanmıştır. Katılımcıların bu boyuttaki

tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p<0,05$). Katılımcıların bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşleri araştırma açısından ilgi çekici bir bulgudur. Katılımcılar, bazı maddelerde net bir görüş birliği yansıtmasalar da, genel olarak bu boyuttaki maddelerin denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcılar, öğretmenin “öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmesi”nin ve “farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesi”nin denetlenme sıklığına ilişkin iki farklı uçta görüş belirtmişlerdir. Katılımcıların % 26,1’i öğretmenin “öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmesi”nin dönemde 2’den çok denetlenmesi gerektiğini düşünürken, % 27,2’si ise denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$\chi^2_{(2)}=56,8$, $p<0,05$]. Benzer şekilde katılımcıların % 28,0’i öğretmenin “farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesi”nin dönemde 2’den çok denetlenmesi gerektiğini düşünürken, % 28,8’i ise denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$\chi^2_{(2)}=72,8$, $p<0,05$].

Katılımcıların öğretim durumu boyutundaki maddelerin denetimine ilişkin genel eğilimleri denetlenmemeli yönündedir. Bu durum araştırma açısından ilginç bir bulgudur. Çünkü bilgi öğretim yoluyla aktarılır ve öğretimin niteliği başarıyı etkileyen en önemli faktörlerdendir. Son yıllarda okullar ve yönetim birimleri, öğretimi geliştirmek için çeşitli yollar denemişlerdir. Daha sıkı denetim ve değerlendirmeler, sınav sonuçlarının öğretmeni değerlendirmek için kullanılması, yüksek başarıyı gösteren öğretmenlere ek ödemeler yapılması, öğretmenin internet kaynaklarını kullanmasının teşvik edilmesi ve her öğrenciye tablet dağıtılması gibi bir düzine etkinlik öğretimi geliştirme odaklı olarak yapılmıştır (Marshall, 2009). Öğretim durumu, eğitim öğretimi faaliyetlerinin temelidir denilebilir. Diğer yandan katılımcıların öğretim durumuna ilişkin özelliklerin denetlenmemesi gerektiğini düşünüyor olmaları sistem içindeki sorunlardan kaynaklanıyor olabilir. Memduhoğlu ve Zengin’in (2011) çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin türk eğitim sistemine uygulanabilirliğini incelemek amacıyla alanyazın taramasına dayalı olarak yürüttükleri çalışmada, Türk eğitim sisteminin denetim alt sisteminde öğretimsel denetim bağlamında birçok sorun olduğu belirlenmiştir. Bu sorunların yapısal örgütlenme,

rehberlik yerine biçimsel ve kontrol odaklı denetim, birbiriyle çelişen denetmen rolleri, denetmenlerin iş yükü, denetime ayrılan sürenin yetersizliği, standart değerlendirme formları, deneticilerin mesleki yetersizlikleri ve olumsuz yaklaşımlarından kaynaklanan önemli sorunlar olduğu belirlenmiştir (Memduhoğlu ve Zengin, 2011). Katılımcılar bu sorunlar nedeniyle ve nitelikli denetim yaşantıları geçirmediikleri için öğretim durumunun denetlenmesini istemiyor olabilirler.

Ayrıca öğretim durumunun denetimi bir şekilde sınıf gözlemlerini gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin iş başında gözlemlenmeleri, öğretim sürecinin iş başında izlenmesi, geçmişten bugüne denetimin en önemli özelliklerinden biridir (Bush ve Bell, 2003). Gözlemlerin temel amacı öğretim becerilerinin detaylı bir biçimde değerlendirilmesidir (Knoll, 1987). Denetimsel roller içinde en önemlisi öğretmene sınıflarına ilişkin doğru ve güvenilir bir bakış açısı sağlamak ve öğretimin geliştirilmesine yardım etmek amacıyla öğretmenin sınıfını gözlemlemektir denebilir (Henson, 2010). Diğer yandan sınıf gözlemlerinin teorisi ve uygulaması karşılaştırıldığında ve mantık çerçevesinde incelendiğinde bir takım aksaklıklar göze çarpmaktadır ve süreç başlangıçta amaç konusunda hem fikir olan paydaşların birbirlerini ikna etmeye çalışmasına kadar uzanır. Öğretmen gözlem yapanın karşısında en iyi performansını sergileme ve olmadığı gibi davranma eğilimine girer (Marshall, 2009). Genellikle denetim yasa ve otoriteler tarafından zorunlu olarak uygulanır ve denetmen ya da okul yöneticisi denetim sürecinin başlatıcısıdır. Bu durum daha en baştan iki soruna yol açmaktadır. Denetim değerlendirmeye eşdeğermiş gibi algılanmaktadır ve öğretmenlerde değerlendirmeye tabi tutulacak olmanın verdiği gerginlik ve hırçınlık ortaya çıkmaktadır, ve de denetimin öğretmen tarafından hissedilen ihtiyaçtan çok denetmenin ihtiyacından kaynaklanması gibi bir inancın yerleştiği görülmektedir (Acheson ve Gall, 2003). Katılımcılar bu nedenlerden ötürü öğretmenin öğretim durumunun denetlenmemesi gerektiği görüşünü yansıtmış olabilirler.

Diğer yandan büyük bir çoğunluğu öğretmen olan katılımcıların bu boyuttaki maddelerin denetimine ilişkin denetlenmemeli seçeneğine görece olarak yüksek oranda yönelmelerinin nedeni, öğretmenlerin denetimin kendi öğretimsel becerilerine bir etkisinin olmadığını düşünmeleri (Donaldson, 2012) olabilir. Altun ve Sarpkaya'nın

araştırma bulgularına göre de öğretmenler hem yöneticinin hem de denetmenin yaptığı denetimlerin kendilerine bir katkısının olmadığını ifade etmişlerdir. Macit'in (2003) araştırma bulgularına göre de öğretmenler, denetim aracılığıyla öğretmenin geliştirilmesinin amaçlanmadığını ve ayrıca denetmenlerin yenilikleri izleyip öğretmenlere iletme konusunda yetersiz olduklarını düşünmektedirler. Yavuz'un (1995) araştırma bulguları da öğretmenlerin denetmenleri öğretmeni ve öğretim sürecini geliştirme konusunda yetersiz buldukları yönündedir.

4.2.7. Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların, araştırmada kullanılan veri toplama aracının bir diğer boyut olan "**Bireysel Özellikler**" boyutuna ilişkin görüşleri Tablo 4.11'de sunulmuştur.

Tablo 4.11. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Genel Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler						Toplam (N)	Ki kare	p	Etki Büyüklüğü
			Dönemde 2'den çok	Dönemde 2 kez	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez	İki yılda 1 kez	Denetlenmemeli				
48	Sınıf içi çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranması	f	73	29	42	38	8	67	257	68,23	.000	0,05
		%	28,3	11,2	16,3	14,7	3,1	26,0				
49	Kişisel bakımına özen göstermesi	f	84	34	33	24	6	76	257	109,28	.000	0,08
		%	32,6	13,2	12,8	9,3	2,3	29,5				
50	Türkçe'yi dil kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanması	f	80	33	30	32	11	71	257	83,27	.000	0,06
		%	31,0	12,8	11,6	12,4	4,3	27,5				
51	Teknoloji okur yazarı olması	f	67	30	37	38	11	74	257	65,16	.000	0,05
		%	26,0	11,6	14,3	14,7	4,3	28,7				
52	Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanması	f	73	30	41	36	10	66	256	64,20	.000	0,05
		%	28,3	11,6	15,9	14,0	3,9	25,6				

Araştırma bulgularına göre, kendilerine öğretmen denetiminin sıklığına ilişkin 6 seçenek sunulan katılımcıların "**Bireysel Özellikler**" boyutundaki özelliklerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "**dönemde 2'den çok**" seçeneği etrafında toplanmıştır ve katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Katılımcılar, bazı maddelerde tam bir

görüş birliği yansıtmasalar da, genel olarak bu boyuttaki maddelerin dönemde 2'den çok kez denetlenmesi gerektiği görüşündedirler.

Katılımcıların % 28,3'ü öğretmenin "Sınıf içi çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranması"nın, % 32,6'sı "Kişisel bakımına özen göstermesi"nin, % 31,0'i "Türkçeyi dil kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanması"nın ve % 28,3'ü "Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanması"nın dönemde 2'den çok denetlenmesi gerektiği inancındadırlar. Katılımcıların bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerinden, öğretmenin "teknoloji okur yazarı olması" maddesine ilişkin görüşleri, boyuttaki genel eğilimden biraz farklı olarak "denetlenmemeli" seçeneğinde % 28,7 ile daha yoğundur ve katılımcıların bu maddeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$\chi^2_{(2)}=65.2, p<0,05$].

Araştırma bulguları öğretmen özellikleri ile öğrenci kazanımları arasında düşünüldüğünden daha güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Ehrenberg ve Brewer, 2009; Wayne ve Youngs, 2003). Öğretmen özelliklerinin öğrenci başarısı için önemli etkenlerden biri olduğu söylenebilir. Öğretmenin kişisel özelliklerinden bazıları şu şekilde sıralanabilir: öğretmen giyimi ve görünüşü ile saygı uyandırmalı, dış görünüşüne önem vermeli, zamanını çok iyi değerlendirmeli, bilgisayar ve internet kullanımına hakim olmalıdır (<http://pursaklar.meb.gov.tr/>, 3 Temmuz 2014 tarihinde erişilmiştir). Bu boyuttaki maddeler de sıralanan öğretmen özellikleri ile örtüşmektedir. Katılımcılar öğretmenin bireysel özelliklerinin sık denetlenmesi gerektiği görüşünü yansıtmaktadırlar. Bu görüşün sebebi, bu özelliklerin çok temel özellikler olmasıyla ilgili olabilir. Diğer yandan öğretmenin teknoloji okuryazarı olması maddesinin denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerden denetlenmemeli yönündeki seçimin oranı oldukça yüksektir. Bu durumun nedeni de öğretmen, yönetici ve denetmenlerin kendilerini bu alanda yetersiz görüyor olmaları (Göksoy ve Aslan, 2014; Seferoğlu ve Akbıyık, 2005) olabilir.

4.3. İKİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, "Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiği konusunda katılımcıların

görüşleri görev durumuna göre (öğretmen, yönetici, denetmen) anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” biçiminde ifade edilen alt probleme ilişkin bulgular sunulmuştur.

Katılımcıların, öğretmen denetiminde dikkate alınan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ile görev durumları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı iki yönlü ki kare testi ile sınanmıştır. Öğretmen, yönetici ve denetmen olarak ele alınan üç nitel kategorik değişken, denetlenme sıklığına ilişkin altı nitel kategorik değişkenle çaprazlanmıştır. Bu süreçte maddeler bazında beklenen değeri 5’in altında olan hücre sayısı % 20’yi aşmıştır. Bu durumda iki yönlü ki kare testinin kullanılması uygun değildir. Çözüm olarak katılımcı sayısını artırmak mümkün olmadığı için sıklığa ilişkin kategorilerin ve görev durumuna ilişkin kategorilerin birleştirilmesi yoluna (Can, 2013: 285-286; Büyüköztürk, 2014: 148) gidilmiştir. Sıklığa ilişkin kategorilerin birleştirilmesine ilişkin yaklaşım ise Tablo 4.12’de sunulmuştur.

Tablo 4.12. Denetimin Sıklığına İlişkin Kategorilerin Birleştirilmesi

İlk kategoriler	Son Kategoriler
1- Dönemde 2'den çok	1- Dönemde 2 kez ve daha fazla
2- Dönemde 2 kez	
3- Dönemde 1 kez	2- Dönemde 1 kez
4- Yılda 1 kez	3- Yılda 1 kez ve daha az
5- 2 yılda 1 kez	
6- Denetlenmemeli	4- Denetlenmemeli

Görev durumuna ilişkin kategoriler ise öğretmen, yönetici ve denetmen olarak ifade edilen 3 nitel kategoriden, denetlenenler (öğretmenler) ve denetleme sorumluluğu olanlar (yönetici ve denetmenler) biçiminde yeniden düzenlenmiştir.

Tablolarda görev durumuna ilişkin bu iki değişken denetlenenler ve denetleyenler olarak ifade edilmiştir. Kategorilerin birleştirilmesi sonucu elde edilen bulgular, boyutlar temel alınarak sunulmuştur.

4.3.1. Görev Durumu ve Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Evrak Denetimi**" boyutuna ilişkin görüşleri ile görev durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.13'te sunulmuştur.

Tablo 4.13. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı	
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli					
1	Zümre Toplantı Tutanakları	Denetlenen (Öğretmen)	f	32	87	53	30	252	13,15	.004	0,22
			%	15,8	43,1	26,2	14,9				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	10	33	5	2				
			%	20,0	66,0	10,0	4,0				
2	Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar (her öğrenci için uygun yıllık amaçlar, ünitelerin seçimi ve süresi, yöntem uygunluğu...)	Denetlenen (Öğretmen)	f	19	39	117	27	252	35,82	.000	0,35
			%	9,4	19,3	57,9	13,4				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	5	30	14	1				
			%	10,0	60,0	28,0	2,0				
3	Sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamalar (hazırlık, konu dağılımı, cevap anahtarı hazırlama, sınav tarihini duyurma, süre...)	Denetlenen (Öğretmen)	f	49	62	57	36	254	26,53	.000	0,31
			%	24,0	30,4	27,9	17,6				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	9	34	6	1				
			%	18,0	68,0	12,0	2,0				
4	Değerlendirme Sonuçları (uygun ölçme değerlendirme, sonuçları ilan etme, puanların e-okula kaydedilmesi...)	Denetlenen (Öğretmen)	f	65	66	42	31	257	15,57	.001	0,24
			%	31,9	32,4	20,6	15,2				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	11	31	4	4				
			%	22,0	62,0	8,0	8,0				
5	Ödevler (Planlama ve amaca uygunluk, takip, değerlendirme...)	Denetlenen (Öğretmen)	f	25	59	69	52	255	19,56	.000	0,27
			%	12,2	28,8	33,7	25,4				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	5	30	12	3				
			%	10,0	60,0	24,0	6,0				
6	Sosyal Etkinlik Çalışmaları (bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü, toplum hizmeti çalışmaları)	Denetlenen (Öğretmen)	f	32	54	78	38	252	30,45	.000	0,33
			%	15,8	26,7	38,6	18,8				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	8	33	6	3				
			%	16,0	66,0	12,0	6,0				
7	Rehberlik Çalışmaları (Eğitsel, mesleki, bireysel ve grup rehberliği etkinlikleri ile aile katılımı)	Denetlenen (Öğretmen)	f	41	59	71	31	252	23,12	.000	0,29
			%	20,3	29,2	35,1	15,3				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	11	31	5	3				
			%	22,0	62,0	10,0	6,0				

8	Görev ve Sorumluluklar (Eğitim, öğretim, nöbet, törenler, kılık kıyafet, yönetime yardımcı olma...)	Denetlenen	f	78	39	45	40	252	30,66	.000	0,33
		(Öğretmen)	%	38,6	19,3	22,3	19,8				
		Denetleyen	f	11	29	6	4				
		(Denetmen ve Yönetici)	%	22,0	58,0	12,0	8,0				
9	Kişisel Çalışmalar (Hizmet içi eğitim, toplantı, seminer, yüksek lisans, ulusal ve uluslararası proje, bilimsel yayın...)	Denetlenen	f	30	31	82	61	254	41,19	.000	0,37
		(Öğretmen)	%	14,7	15,2	40,2	29,9				
		Denetleyen	f	5	29	10	6				
		(Denetmen ve Yönetici)	%	10,0	58,0	20,0	12,0				

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "evrak denetimi" boyutundaki özelliklerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, denetlenen ya da denetleyen olma durumu ile evrak denetiminin sıklığına ilişkin görüş arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Contingency katsayısı bu ilişkinin düzeyini yansıtmaktadır.

Katılımcıların bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerinden "Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar" ve "Kişisel Çalışmalar" contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla en fazla olan maddeler olarak belirlenmiştir. Tablo 4.13 incelendiğinde, ünitelendirilmiş yıllık planların denetlenme sıklığına ilişkin "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 9,4 iken, denetleyenlerin oranı % 10'dur. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 19,6 iken, denetleyenlerin oranı % 60,0'dır. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 57,9 iken, denetleyenlerin oranı % 28,0'dir. Son olarak denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 13,4 iken, denetleyenlerin oranı yalnızca % 2,0'dir. Buna göre denetlenenler ünitelendirilmiş yıllık planların çoğunlukla "yılda 1 kez ve daha az" denetlenmesini isterken, denetleyenler "dönemde 1 kez" denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Farklı görev durumu olan katılımcıların, denetlenecek ölçütlerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=35.82$, $p < 0,05$]. Diğer bir ifadeyle katılımcıların denetleyen ve denetlenen olarak görev durumları ile, ünitelendirilmiş yıllık planların denetiminin sıklığına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ayrıca denetlenenler denetleyenlere kıyasla daha seyrek denetim yapılması gerektiği görüşünü yansıtmaktadırlar.

Kişisel çalışmaların denetlenme sıklığına ilişkin görüşler incelendiğinde ise görülüyor ki, "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 14,7 iken, denetleyenlerin oranı % 10'dur. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 15,2 iken, denetleyenlerin oranı % 58,0'dır. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 40,2 iken, denetleyenlerin oranı % 20,0'dir. Son olarak denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 29,9 iken, denetleyenlerin oranı ise % 12,0'dir. Buna göre denetlenenler öğretmenin kişisel çalışmalarının çoğunlukla "yılda 1 kez ve daha az" denetlenmesini isterken, denetleyenler "dönemde 1 kez" denetlenmesi gerektiği görüşündedirler. Farklı görev durumu olan katılımcıların, denetlenecek ölçütlerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=41,19, p<0,05$].

Sonuç olarak evrak denetimine ilişkin görüşler incelendiğinde, denetlenenlerin genel olarak bir görüş birliğine sahip olmadıkları ve denetleyenlere göre daha seyrek denetim yapılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Denetleyenler ise evrak denetimi boyutundaki maddelerin dönemde 1 kez denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler ve kendi aralarında bir görüş birliğine sahiptirler. Denetlenenlere kıyasla da daha sık denetim yapılması gerektiği inancındadırlar.

Denetlenenlerin genel olarak görüş birliği yansıtılmalarının nedeni farklı denetim yaşantıları geçirmiş olmaları olabilir. Türkiye'de öğretmenler, okul müdürleri ve denetmenler tarafından ayrı ayrı denetlenmektedir, ki ayrı denetim, işbirliğini ve etkili denetimi güçleştirmektedir. Öğretmenler tüm yönleriyle, rehberlik ve mesleki yardım anlayışı içerisinde ve bir bütün olarak denetlenmemektedir (Can, 2004), bu durum da öğretmenlerin farklı denetim deneyimleri ile karşılaşmasına ve tam bir görüş birliği yansıtılmamasına neden oluyor olabilir. Ayrıca Mermer'in (2012) araştırma bulgularına göre yapılan denetimlerde evrak inceleme aşamasına fazla önem verilmektedir. Gündüz'ün (2010) araştırma bulgularına göre de öğretmenler denetmenlerin eğitim öğretimden çok, evraklarla ilgilendiklerini düşünmektedirler. Bu bulgular genel olarak denetleyenlerin evrak denetiminin sık yapılması gerektiği yönündeki görüşüne paraleldir. Diğer yandan Altun ve Yengin Sarpkaya'nın (2014) yapmış olduğu araştırma bulgularına göre öğretmenler evrak denetiminin gereksiz olduğunu ve şekilsel kaldığını bu yüzden de kendilerine hiçbir katkısının olmadığını

düşünmektedirler. Evrak denetimleri sırasında var yok biçiminde kontrol yapıldığını içerikle ilgilenilmediğini dile getirmişlerdir. Yöneticiler ise evrak, işin yansımaları olduğu için denetlenmesi gerekir yönünde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan eldeki araştırmada öğretmenlerin öğretmen denetimine tamamen karşı olmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır.

4.3.2. Görev Durumu ve Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Dersi Planlama**" boyutuna ilişkin görüşleri ile denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.14'de sunulmuştur. Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "dersi planlama" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, denetlenen ya da denetleyen olma durumu ile dersi planlama boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$).

Tablo 4.14. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı	
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli					
10	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması	Denetlenen (Öğretmen)	f	47	39	55	63	254	27,5	.000	0,31
			%	23,0	19,1	27,0	30,9				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	10	27	8	5				
			%	20,0	54,0	16,0	10,0				
11	Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtması	Denetlenen (Öğretmen)	f	34	43	102	26	255	16,18	.001	0,24
			%	16,6	21,0	49,8	12,7				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	10	23	15	2				
			%	20,0	46,0	30,0	4,0				
12	Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması	Denetlenen (Öğretmen)	f	36	40	71	57	254	30,01	.000	0,33
			%	17,6	19,6	34,8	27,9				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	10	27	11	2				
			%	20,0	54,0	22,0	4,0				

13	Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alması	Denetlenen (Öğretmen)	f	48	41	54	62	255	21,94	.000	0,28
			%	23,4	20,0	26,3	30,2				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	12	24	11	3				
			%	24,0	48,0	22,0	6,0				
14	Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtmesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	31	42	72	59	254	17,98	.000	0,26
			%	15,2	20,6	35,3	28,9				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	11	22	13	4				
			%	22,0	44,0	26,0	8,0				
15	Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtmesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	33	43	65	64	255	19,4	.000	0,27
			%	16,1	21,0	31,7	31,2				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	15	20	11	4				
			%	30,0	40,0	22,0	8,0				
16	Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtmesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	35	35	70	64	254	17,47	.001	0,25
			%	17,2	17,2	34,3	31,4				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	13	19	13	5				
			%	26,0	38,0	26,0	10,0				
17	Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtmesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	27	37	74	66	254	21,57	.000	0,28
			%	13,2	18,1	36,3	32,4				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	14	19	12	5				
			%	28,0	38,0	24,0	10,0				
18	Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer vermesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	27	40	76	62	255	18,83	.000	0,26
			%	13,2	19,5	37,1	30,2				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	14	19	10	7				
			%	28,0	38,0	20,0	14,0				
19	Ders plânında vereceği ödevleri belirtmesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	21	42	76	66	255	22,88	.000	0,29
			%	10,2	20,5	37,1	32,2				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	13	20	12	5				
			%	26,0	40,0	24,0	10,0				

Katılımcılardan denetlenenler dersi planlama boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "**yılda 1 kez ve daha az**" ile "**denetlenmemeli**" biçiminde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan denetleyenler ise çoğunlukla "**dönemde 1 kez**" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Dersi planlama boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile görev durumu arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan 10. (zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması) ve 12. (ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması) maddeler ayrıntılı olarak incelenmiştir. Contingency katsayısı bu ilişkinin düzeyini yansıtmaktadır.

Öğretmenin zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlamasının denetlenme sıklığına ilişkin görüşler incelendiğinde görülüyor ki, "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 23,0 iken, denetleyenlerin oranı % 20,0'dir. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 19,1 iken, denetleyenlerin oranı % 54,0'dür. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 27,0 iken, denetleyenlerin oranı % 16,0'dır. Son olarak denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 30,9 iken, denetleyenlerin oranı ise % 10,0'dur. Buna göre denetlenenler öğretmenin "zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlamasının" çoğunlukla denetlenmemesi gerektiğini düşünürken, denetleyenler "dönemde 1 kez" denetlenmesi gerektiği görüşündedirler. Farklı görev durumu olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=27,5, p<0,05$].

Öğretmenin ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlamasının denetlenme sıklığına ilişkin görüşler incelendiğinde ise görülüyor ki, "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 17,6 iken, denetleyenlerin oranı % 20,0'dir. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 19,6 iken, denetleyenlerin oranı % 54,0'dür. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 34,8 iken, denetleyenlerin oranı % 22,0'dir. Son olarak denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 27,9 iken, denetleyenlerin oranı ise % 4,0'dür. Buna göre denetlenenler öğretmenin "ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlamasının" çoğunlukla "yılda 1 kez ve daha az" denetlenmesi gerektiğini düşünürken, denetleyenler "dönemde 1 kez" denetlenmesi gerektiği görüşündedirler. Farklı görev durumu olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu, diğer bir ifadeyle görev durumu ile denetimin sıklığına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=30,01, p<0,05$]. Bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerin genel görünümünden şu çıkarım yapılabilir, denetlenenler, denetleyenlere göre daha seyrek denetim yapılması ya da hiç denetim yapılmaması gerektiği görüşünü yansıtmaktadırlar.

Öğretmenin dersi planlama durumunun incelenmesi denetmen açısından güçlü bir veri toplama yöntemidir (Knoll, 1987). Bu doğrultuda denetleyenler dersi planlama faaliyetlerinin dönemde bir kez denetlenmesi gerektiği inancındadırlar. Diğer yandan

öğretmenler yılda bir kez ve daha az ile denetlenmemeli seçeneklerine yönelmişlerdir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin, denetimler sırasında dersi planlama durumuna ilişkin denetimsel etkinlikleri yetersiz bulmaları olabilir. Nitekim Özbaş'ın (2002) araştırma bulgularına göre müdürler, denetim etkinlikleri sırasında planlama durumunun denetiminin orta düzeyde gerçekleştiğini düşünmektedirler. Öğretmenler ise planlama durumunun denetiminin az düzeyde gerçekleştiği inancındadırlar. Planlama durumunun denetiminin yeterli düzeyde yapılmadığı inancı öğretmenlerin bu şekilde düşünmesine neden olmuş olabilir. Ayrıca Demir'in (2004) araştırma bulguları da öğretmenlerin, ilköğretim denetçilerinin etkinliklerinin planlanması ve uygulanması konusunda görevlerini "orta" düzeyde yerine getirdiklerini düşündüklerini göstermektedir. Dolayısıyla öğretmenler dersi planlama boyutuna ilişkin özelliklere var olan uygulamada yeterince önem verilmediğini düşündükleri için, sık denetim yapılmaması gerektiği görüşünü sunmuş olabilirler.

4.3.3. Görev Durumu ve Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri**" boyutuna ilişkin görüşleri ile denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumlarının karşılaştırmalı olarak analizine ilişkin bulgular Tablo 4.15'te sunulmuştur.

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, denetlenen ya da denetleyen olma durumu ile öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Katılımcılardan denetlenenler de denetleyenler de bu boyuttaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildirmişlerdir, fakat sıklığın diğer ifadelerine ilişkin görüşleri birbirinden farklılaşmaktadır. Her bir maddede denetlenenlerin "denetlenmemeli" yönündeki görüşlerinin oranı, denetleyenlerin "denetlenmemeli" yönündeki görüşlerinin oranından fazladır.

Tablo 4.15. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı	
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli					
20	Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alması	Denetlenen (Öğretmen)	f	116	19	19	51	255	28,70	.000	0,32
			%	56,6	9,3	9,3	24,9				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	20	19	6	5				
			%	40,0	38,0	12,0	10,0				
21	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenlemesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	80	32	35	56	253	15,14	.002	0,24
			%	39,4	15,8	17,2	27,6				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	18	19	8	5				
			%	36,0	38,0	16,0	10,0				
22	Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlemesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	107	29	33	35	254	14,26	.003	0,23
			%	52,5	14,2	16,2	17,2				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	19	18	9	4				
			%	38,0	36,0	18,0	8,0				
23	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması	Denetlenen (Öğretmen)	f	69	39	46	51	255	15,12	.002	0,24
			%	33,7	19,0	22,4	24,9				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	17	21	8	4				
			%	34,0	42,0	16,0	8,0				
24	Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlaması, kullanımına hazır halde tutması	Denetlenen (Öğretmen)	f	94	27	41	40	252	13,46	.004	0,23
			%	46,5	13,4	20,3	19,8				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	20	17	19	4				
			%	40,0	34,0	18,0	8,0				
25	Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri derse yansıtması	Denetlenen (Öğretmen)	f	78	30	50	45	253	10,82	.013	0,20
			%	38,4	14,8	24,6	22,2				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	19	16	11	4				
			%	38,0	32,0	22,2	8,0				
26	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olması ve bunları öğretmesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	67	37	43	56	253	8,01	.046	0,16
			%	33,0	18,2	21,2	27,6				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	21	14	10	5				
			%	42,0	28,0	20,0	10,0				

Contingency katsayısı boyuttaki diğer maddelere oranla daha yüksek görünen öğretmenin "öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alması" maddesine ilişkin görüşler incelendiğinde görülüyor ki, "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 56,6 iken, denetleyenlerin oranı % 40,0'dır. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 9,3

iken, denetleyenlerin oranı % 38,0'dır. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 9,3 iken, denetleyenlerin oranı % 12,0'dır. Son olarak denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 24,9 iken, denetleyenlerin oranı ise % 10,0'dır. Buna göre görev durumu farklı olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu, görev durumu ile denetimin sıklığına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(3)}=28,70, p<0,05$].

Ayrıca katılımcılar bu boyutta genel olarak diğer boyutlardan farklı olarak, birçok maddede sıklığa ilişkin ifadelerde, "dönemde 2'den çok" üzerinde ortak görüş yansıtılmışlardır. Sıklığa ilişkin diğer ifadelerde ise görüşleri birbirinden çok farklıdır. Bu boyuttaki özelliklerin sık denetimine ilişkin görüş birliği sağlanmasının nedenlerinden biri boyutun genelindeki özelliklerin öğrenme için ön koşul olan fiziksel gereklilikleri yansıtıyor olması olabilir. Fiziksel ortam okul ortamında özellikle öğrencileri ve öğretmenleri çok fazla ilgilendirmektedir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı okullarda bu konu üzerinde önemle durulması ve gerekli düzenlemelerin yapılması eğitimin kalitesini artırmada oldukça etkilidir (Uludağ ve Odacı, 2002). Ayrıca bu boyuttaki maddeler genel olarak sınıf yönetiminin boyutlarından sınıfın fiziksel düzenini oluşturma durumunun özelliklerini yansıtmaktadır. Sınıfın fiziksel düzeni, sınıf yönetimini etkileyen durumlardan bir tanesidir (Yıldırım, 2011: 60). Dolayısıyla katılımcılar bu boyuttaki maddelerin aynı zamanda sınıf yönetimini de etkileyeceği düşüncesiyle sık denetimin yapılması gerektiğini düşünüyor olabilirler.

4.3.4. Görev Durumu ve Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma**" boyutuna ilişkin görüşleri ile denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 4.16'da sunulmuştur.

Tablo 4.16. Katılımcıların Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler						Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı
		Denetlenen (Öğretmen)	f	Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
27	Öğrencilere isimleri ile hitap etmesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	61	25	19	99	254	20,64	.000	0,27
			%	29,9	12,3	9,3	48,5				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	19	15	8	8				
			%	38,0	30,0	16,0	16,0				
28	Öğrencilerini etkin biçimde dinlemesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	69	27	23	86	255	20,68	.000	0,27
			%	33,7	13,2	11,2	42,0				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	21	15	9	5				
			%	42,0	30,0	18,0	10,0				
29	Öğrenciler sorulara farklı cevaplar verdiğinde olumlu tepki göstermesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	71	26	24	84	255	26,25	.000	0,31
			%	34,6	12,7	11,7	41,0				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	20	18	8	4				
			%	40,0	36,0	16,0	8,0				
30	Öğrencilerine, kendilerini ifade edebileceği fırsatlar sunması	Denetlenen (Öğretmen)	f	81	20	30	74	255	29,84	.000	0,33
			%	39,5	9,8	14,6	36,1				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	19	19	7	5				
			%	38,0	38,0	14,0	10,0				
31	Konuşmalarında ve davranışlarında saygı öğelerine yer vermesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	81	20	28	75	254	35,15	.000	0,35
			%	39,7	9,8	13,7	36,8				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	18	21	6	5				
			%	36,0	42,0	12,0	10,0				
32	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapması	Denetlenen (Öğretmen)	f	79	24	23	78	254	20,23	.000	0,27
			%	38,7	11,8	11,3	38,2				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	18	18	6	8				
			%	36,0	36,0	12,0	16,0				
33	Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalarını sağlaması	Denetlenen (Öğretmen)	f	85	20	29	71	255	19,11	.000	0,26
			%	41,5	9,8	14,1	34,6				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	21	16	5	8				
			%	42,0	32,0	10,0	16,0				
34	Öğrencilerin okulda kurallara uymaları için doğru stratejiler kullanması	Denetlenen (Öğretmen)	f	94	20	24	67	255	19,02	.000	0,26
			%	45,9	9,8	11,7	32,7				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	22	16	5	7				
			%	44,0	32,0	10,0	14,0				

Bu boyuta ilişkin maddelerde, denetleyenlerin sıklığa ilişkin görüşleri genel olarak "dönemde 2 kez ve daha fazla" seçimi etrafında yoğunlaşmıştır. Öte yandan denetlenenlerin % 48,5'i öğretmenin öğrencilere isimleri ile hitap etmesinin, % 42,0'si öğrencilerini etkin biçimde dinlemesinin ve % 41,0'i öğrenciler sorulara farklı cevaplar verdiğinde olumlu tepki göstermesinin denetlenmemesi gerektiği inancındadırlar.

Denetlenenler bu boyuttaki diğer maddelerin de genel olarak "dönemde 2'den çok" denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler fakat "denetlenmemeli" seçeneğine yönelen denetlenen oranı da hayli yüksektir. Bu dağılımdan hareketle, denetleyenlerin Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma boyutundaki maddelerin denetiminin sıklığına ilişkin genel anlamda görüş birliği sağladıkları, denetlenenlerin kendi içinde denetimin sıklığına ve gerekliliğine ilişkin bir takım görüş ayrılıklarına sahip oldukları söylenebilir.

Contingency katsayısı boyuttaki diğer maddelere oranla daha yüksek görünen öğretmenin "konuşmalarında ve davranışlarında saygı öğelerine yer vermesi" maddesine ilişkin görüşler detaylı bir biçimde çözümlenmiştir. Bu maddenin denetlenme sıklığına ilişkin görüşler incelendiğinde görülüyor ki, "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 39,5 iken, denetleyenlerin oranı % 36,0'dır. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 9,8 iken, denetleyenlerin oranı % 42,0'dir. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 13,7 iken, denetleyenlerin oranı % 12,0'dir. Son olarak denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 36,8 iken, denetleyenlerin oranı ise % 10,0'dur. Buna göre görev durumu farklı olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu, görev durumu ile denetimin sıklığına ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(3)}=35.15, p<0,05$].

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular, katılımcıların genel olarak öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelerin "denetlenmemesi" gerektiğini düşündüklerini ortaya koymuştur. Bu verilerin görev durumuna göre karşılaştırmalı olarak incelenmesi ise çoğunlukla öğretmenlerin "denetlenmemeli" yönünde görüş belirttiğini ortaya çıkarmaktadır. Oysa öğrenciye

değer verme ve rehberlikte bulunma öğretmenin temel sorumluluklarından biridir. Öğretmenlerin bu konuda denetlenmemeli yönündeki eğiliminin nedeni, zaten bu özelliklerin bir öğretmende var olması gereken özellikler olması gerektiği inancı olabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin nitelikli denetim yaşantılarının olmayışı da bu boyuttaki özelliklerin sağlıklı bir şekilde denetlenebileceğine olan inançlarını düşürmüş olabilir. Lansman'ın (2006) öğretmen değerlendirme sürecinin, öğrenci öğrenmesini destekleyici öğretmen performansı üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yürüttüğü nitel araştırmasının bulgularına göre, öğretmen değerlendirme sürecinin amacı ve uygulanması arasında kopukluk vardır ve güçlü liderliğin, işbirliğinin ve hesap verilebilirliğin olduğu okullarda, öğretmen denetimi, öğretmenin performansını ve öğrenci başarısını artırmada etkilidir. Eğer eldeki araştırmanın katılımcıları güçlü liderliğin, işbirliğinin ve hesap verilebilirliğin olduğu kurumlarda görev yapmıyorlarsa, öğretmen denetiminin katkılarına da inanmıyor olabilirler.

4.3.5. Görev Durumu ve Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların, öğretmen denetiminde dikkate alınan özelliklerin boyutlarından "**Özel Alan Program/İçerik Bilgisi**" boyutuna ilişkin görüşleri ile denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.17'de sunulmuştur.

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "özel alan program/içerik bilgisi" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, denetlenen ya da denetleyen olma durumu ile özel alan program/içerik bilgisi durumunun denetlenme sıklığına ilişkin görüş arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Katılımcılardan denetlenenler özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "**denetlenmemeli**" seçeneği üzerinde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan denetleyenler ise bu boyuttaki maddelerin "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" denetlenmesi gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerde denetleyenler de denetlenenler de kendi aralarında ilgili seçimleri üzerinde genel bir görüş birliğine varmış gözükmektedirler.

Tablo 4.17. Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	P	Contingency Katsayısı
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
35	Özel alan öğretim programının amaç ilke ve yaklaşımlarını plan ve uygulamalarına yansıtması	Denetlenen (Öğretmen)	f 52	33	50	66	251	12,9	.005	0,22
		%	25,9	16,4	24,9	32,8				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 17	17	9	7				
		%	34,0	34,0	18,0	14,0				
36	Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırması	Denetlenen (Öğretmen)	f 60	31	43	69	253	12,83	.005	0,22
		%	29,6	15,3	21,2	34,0				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 19	16	8	7				
		%	38,0	32,0	16,0	14,0				
37	Özel alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları öğrencilerin anlayacağı biçimde aktarması	Denetlenen (Öğretmen)	f 60	29	45	69	253	12,65	.005	0,22
		%	29,6	14,3	22,2	34,0				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 20	15	7	8				
		%	40,0	30,0	14,0	16,0				
38	Özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerine yansıtması (felsefe, kuram, yaklaşım...)	Denetlenen (Öğretmen)	f 45	42	47	68	252	22,52	.000	0,27
		%	22,3	20,8	23,3	33,7				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 27	8	10	5				
		%	54,0	16,0	20,0	10,0				

Özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile görev durumu arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan "özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerine yansıtması" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Bu inceleme sonucu görülüyor ki, "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 22,3 iken, denetleyenlerin oranı % 54,0'dür. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 20,8 iken, denetleyenlerin oranı % 16,0'dır. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 23,3 iken, denetleyenlerin oranı % 20,0'dir. Öte yandan denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 33,7 iken, denetleyenlerin oranı ise % 10,0'dur. Buna göre denetlenenler öğretmenin "özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerine yansıtması"nın çoğunlukla denetlenmemesi gerektiğini düşünürken, denetleyenler tam tersi yönde "dönemde 2 kez ve daha fazla" denetlenmesi gerektiği inancındadırlar. Farklı görev durumu olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin

görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu belirlenmiştir [$\chi^2_{(3)}=22.52, p<0,05$]. Bir başka ifade ile, katılımcıların denetimin sıklığına ilişkin görüşleri ile görev durumları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin “özel alan program/içerik bilgisi” boyutundaki maddelerin denetlenmemesi gerektiğini düşünmeleri çarpıcı bir bulgudur. Denetleyenler yasal sorumluluklarına ve görevlerinin doğasına uygun olarak bu boyuttaki maddelerin sık denetlenmesi gerektiği düşüncesindedirler. Diğer yandan öğretmenlerin denetlenmemesi yönündeki görüşleri ağırlıklıdır. Birinci alt probleme ilişkin bulgularda bu boyuttaki genel eğilimin denetlenmemeli yönünde olmasının temel sebebinin öğretmen görüşleri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun nedenlerinden biri öğretmenlerin branş konusunda uzmanlarca denetlenmek istiyor olmaları olabilir. Nitekim Erim'in (2004) sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin teftişlerine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçladığı yüksek lisans tezinin bulgularına göre sosyal bilgiler öğretmenleri eğitim ve öğretim ortamının denetimi dışındaki konularda olumsuz bir yaklaşım içindedirler ve en önemli beklentileri ise sosyal bilgiler alanında uzman denetmenler tarafından denetlenmektir. Yine Aydın'ın (2008) nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğiyle veri elde ettiği araştırmasının bulgularına göre denetmenlerin de öğretmenlerin de ele aldıkları sorunların önemli bir kısmının, denetmenlerin branş dışı olmasından dolayı yaşandığı yönündedir. Ayrıca denetmen ve öğretmenlerin denetmenlerin yeterliğine ilişkin algı düzeyleri de birbirinden farklılaşabilmektedir. Şahin'in (2005) araştırma bulgularına göre denetmenler kendilerine sunulan yeterlik maddelerinin genellikle "çok" ve "tam" düzeyde, öğretmenler ise bu yeterliklerin "orta" veya "az" düzeyde gerçekleştiği inancındadırlar.

Öğretmenlerin denetmenlerden mesleki yardım ve rehberlik konusunda yararlanamaması da, mesleğe ilişkin alan bilgisi konusunda denetlenmek istememelerinin bir nedeni olabilir. Arslantaş'ın (2007) araştırma verilerinin analizinden hareketle ulaşılan temel sonuçlar şunlardır: Denetmenler “mesleki yardım ve rehberlik” rollerini “az” derecede gerçekleştirmektedirler. Çalışmada on farklı boyutta belirtilen “mesleki yardım ve rehberlik”te, denetmenlerin sadece bir boyutta “eğitim-öğretimle ilgili mevzuat” boyutunda “orta” düzeyde yeterli oldukları; diğer dokuz boyutta ise “az” derecede yeterli oldukları bulgusuna erişilmiştir. Denetmenlerin mevzuat konusunda

yeterli olmaları öğretmenlerin gelişimlerine somut katkı sağlamıyor olabilir, bu yüzden öğretmenler de özel alan konusunda geliştirilebileceklerine inanmıyor olabilirler. Nitekim Şener'in (2011) araştırma bulgularına göre, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin, denetimin durum saptama, değerlendirme ve geliştirme boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin düşük, öte yandan beklenti düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür.

4.3.6. Görev Durumu ve Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Öğretim Durumu**" boyutuna ilişkin görüşleri ile denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumlarının çaprazlanmasına ilişkin bulgular Tablo 4.18'de sunulmuştur.

Tablo 4.18. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Kı-kare	p	Contingency Katsayısı
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
39	Öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmesi	Denetlenen (Öğretmen)	f 76	27	39	63	254	10,25	.017	0,20
		% 37,1	13,2	19,0	30,7					
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 27	10	5	7				
		% 55,1	20,4	10,2	14,3					
40	Konunun anlaşılması için önkoşul, bilgi, beceri ve/veya değerlere öğrencilerin ne kadar sahip olduklarını yoklaması	Denetlenen (Öğretmen)	f 72	25	44	64	254	14,95	.002	0,24
		% 35,1	12,2	21,5	31,2					
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 28	10	6	5				
		% 57,1	20,4	12,2	10,2					
41	İçeriği, konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralaması	Denetlenen (Öğretmen)	f 65	28	45	67	255	13,72	.003	0,23
		% 31,7	13,7	22,0	32,7					
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 26	11	7	6				
		% 52,0	22,0	14,0	12,0					
42	Derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirmesi	Denetlenen (Öğretmen)	f 67	32	33	72	253	14,9	.002	0,24
		% 32,8	15,7	16,2	35,3					
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 27	11	6	5				
		% 55,1	22,4	12,2	10,2					
43	Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesi	Denetlenen (Öğretmen)	f 80	22	33	69	254	15,29	.002	0,24
		% 39,2	10,8	16,2	33,8					
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 27	11	8	4				
		% 54,0	22,0	16,0	8,0					

44	Üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden etkili sorgulama tekniklerini kullanması	Denetlenen (Öğretmen)	f	75	28	31	70	254	11,20	.011	0,21
			%	36,8	13,7	15,2	34,3				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	25	12	7	6				
			%	50,0	24,0	14,0	12,0				
45	Öğrenciye anında dönüt ve düzeltme vermesi	Denetlenen (Öğretmen)	f	76	24	32	73	254	14,85	.001	0,24
			%	37,1	11,7	15,6	35,6				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	25	12	7	5				
			%	51,0	24,5	14,3	10,2				
46	Öğretim sürecinde ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması	Denetlenen (Öğretmen)	f	69	28	31	77	255	15,17	.002	0,24
			%	33,7	13,7	15,1	37,6				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	25	12	8	5				
			%	50,0	24,0	16,0	10,0				
47	Öğrencilerin öğrendiklerini, yaşamları ile ilişkilendirecek fırsatlar yaratması	Denetlenen (Öğretmen)	f	72	24	29	80	254	11,92	.008	0,21
			%	35,1	11,7	14,1	39,0				
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f	25	10	7	7				
			%	51,0	20,4	14,3	14,3				

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "öğretim durumu" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını sınamak amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, denetlenen ya da denetleyen olma durumu ile dersi planlama boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Katılımcılardan denetleyenler dersi planlama boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" denetlenmeli şeklinde görüş belirtirken denetlenenler çoğunlukla "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" ile "**denetlenmemeli**" seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır.

Bu boyuta ilişkin maddelerin analizi, denetleyenlerin maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin "dönemde iki kez ve daha fazla" üzerinde genel bir görüş birliğinde olduğunu, diğer yandan denetlenenlerin hem denetleyenlerden farklı düşündüğünü hem de kendi aralarında genel bir görüş birliğinin olmadığını göstermektedir.

Öğretim durumu boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile görev durumu arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan 40., 42., 43., 45. ve 46. maddelerden, 43-"farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesi" maddesi örnek olarak ayrıntılı bir biçimde çözümlenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların görev durumuna göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2

kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 39,2 iken, denetleyenlerin oranı % 54,0'dır. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 10,8 iken, denetleyenlerin oranı % 22,0'dır. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 16,2 iken, denetleyenlerin oranı % 16,0'dır. Son olarak denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 33,8 iken, denetleyenlerin oranı ise % 8,0'dır. Buna göre denetlenenler ve denetleyenler çoğunlukla öğretmenin "farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesinin" dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiğini düşünürken, denetlenmemesi gerektiği inancında olan denetlenenlerin oranı (% 33,8), denetleyenlere oranla (% 8,0) bir hayli yüksektir. Farklı görevleri olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(3)}=15,29, p<0,05$].

Öğretim durumu öğretmenin sınıf içi etkinliklerini kapsamaktadır. Denetleyenler bu öğretim durumunun öneminden hareketle bu konuda sık denetim yapılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer yandan öğretmenler arasında bir görüş birliği sağlanamamış, bazı maddelerde denetlenmemeli ve dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmeli yönünde iki uç görüşe dağılım gözlenmiştir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin farklı denetim yaşantıları geçirmiş olmaları olabilir ya da denetime ilişkin tutumları olabilir. Kaya'nın (2006) araştırma bulgularına göre öğretmenler geçirdikleri denetimi doyurucu bulmamaktadırlar. Denetimin etkili, faydalı ve gerekli olduğunu düşünmemekle beraber, denetimin öğretimlerini geliştirdiğine ve sınıfta problemlere çözüm bulmalarına yardımcı olduğuna da inanmamaktadırlar. Ayrıca öğretmenler kendilerini İngilizce konuşan ve alana yabancı olmayan denetmenlerin denetlemesini istemektedirler. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, disiplin amacıyla kendilerini kontrol altına almak isteyen değil de, kendilerine rehberlik edecek eğitim öğretim sürecinde etkili olan denetmenlere ihtiyaç duymaktadırlar. Uyanık'ın (2007) araştırma bulgularına göre ders denetiminde denetmen uzmanlaşmasının önemine ilişkin şu sonuca ulaşılmıştır: Denetmenler alan uzmanı olmadıkları derslerin denetimini yapmakta zorlanmaktadır ve ders denetimini alan uzmanı olan denetmenlerin yapmaları daha etkili olacaktır.

Diğer yandan Çelik'in (2010) ve Ilgaz'ın (2011) araştırma bulguları da ülkemizde denetim sisteminin yapısından, denetmenlerin nicel nitel yetersizliklerinden kaynaklı önemli sorunların olduğunu ve denetmenlerin öğretmenlere mesleki rehberlik yapamadığını ortaya koymuştur. Kunduz (2007), Polat (2010) ve Koroğlu'nun (2011) araştırma bulguları öğretmen ve denetmenlerin denetim konusunda ciddi algı farklılıkları olduğunu ortaya koymuştur. Karakuş'un (2011) araştırma bulgularına göre denetmenlerin (ders denetimi, kurum denetimi, araştırma-inceleme, rehberlik ve soruşturma) görev alanlarındaki öz-yeterlilik algısının, onların “cinsiyeti”, “müfettişlikteki kıdemi”, “eğitim düzeyi (öğrenim durumu)” ve “branşı” ne olursa olsun “iyi” ya da “çok iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca denetmenlerin görev alanına giren kurumların çok sayıda ve çeşitte olmasına rağmen, bu kurumların denetiminde kendilerini “iyi” düzeyinde yeterli algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu algı farklılıkları eldeki çalışmada da öğretmenlerden bazılarının öğretim durumunun denetimine sıcak bakmayışının nedeni olabilir.

Telci'nin (2011) araştırma bulgularına göre ABD eğitim sisteminde öğretmen değerlendirmesinde süreç ve sonuç değerlendirme bir arada kullanılmaktadır, diğer yandan Türk eğitim sisteminde öğretmen değerlendirmesinde ağırlıklı olarak sonuç değerlendirmesi yapılmaktadır. ABD eğitim sisteminde denetmenler ağırlıklı olarak üniversitelerin lisansüstü programları aracılığıyla yetiştirilirken, Türk eğitim sisteminde ise denetçiler hizmet içi eğitim ve görev başında yetiştirme olmak üzere iki bölümden oluşan programlar aracılığıyla yetiştirilmektedirler. Bu durum da denetime ilişkin sorunların kaynaklarından biri olabilir.

Öğretim durumu boyutunun sınıf içi gözlemlerle belirlenebileceği düşünüldüğünde, bazı öğretmenlerin nitelikli sınıf denetimi yaşantılarının olmayışı da bu boyuttaki maddelerin denetlenmemesi gerektiği yönünde görüş bildirmelerinin nedeni olabilir. Altınok'un (2013), araştırma bulguları klinik denetim modeli açısından incelendiğinde denetmenlerin sınıf denetimi öncesi öğretmen ile yeterince etkileşime geçmediği, sınıf gözleminde gözlem tekniklerini yeterince kullanmadığı, gözlemde elde edilen verileri öğretmen ile genelde kısa görüşmelerle; genel toplantılar ya da zümre toplantısı yaparak paylaştığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin zayıf yönlerini güçlendirmek için çalışma yapılmadığı ve genel olarak klinik denetimin ilkelerine

uyulmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğu denetmenlerin gözlem sürecini objektif bulmazken denetmenlerin tümü kendi davranışlarını objektif bulduklarını ifade etmişlerdir. Fırıncioğulları Bige'nin (2014), araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin ders denetimlerinden beklentileri önem sırasına göre; “rehberlik, dönüt, materyal eksiklerinin tamamlanması, mesleki eksiklerin belirlenmesi, ödül-takdir ve eğitimin niteliğinin artması” olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu beklentilerinin karşılanmaması denetime olan inançlarını düşürüyor olabilir.

Fields'in (2013) araştırma bulgularına göre, sınıf gezintileri doğru bir şekilde kullanıldıklarında değerlendirme sisteminin anlamlı bir bileşeni olmaktadır. Öğretmenler sınıf gezintilerinin öğretmen etkililiğine ve mesleki gelişimine, öğrenci başarısına ve okulun bütünsel gelişimine katkı sağlayabileceğini düşünmektedirler. Kramer'in (2007) araştırma bulgularına göre de: öğretmen algılarına göre denetim kapsamlı olduğunda, yani 10'dan fazla denetimsel davranış uygulandığında, yüksek düzeyde güven, amaçlılık, iş birliği, devamlılık ve öğretimsel gelişim ortaya çıkmaktadır. Sonuçlar, öğretmenlerin, eğitimciler olarak bireysel ihtiyaçlarına cevap verecek türde denetime ihtiyaçlarının olduğunu açığa çıkarmıştır. Dolayısıyla öğretmenlere nitelikli denetim yaşantılarının sağlanması onların denetime olan inançlarını güçlendirmenin yanında, gelişimlerine de katkı sağlayacaktır. Artık geleneksel denetim uygulamaları yerine çağdaş ve ihtiyaca cevap veren uygulamalara ihtiyaç vardır. Nitekim Campbell'in (2013) araştırma bulgularına göre kendilerine geleneksel denetim modeli ile tatmin olup olmadıkları sorulan öğretmenlerin % 92'si geleneksel denetim modelinin bir fark yaratmadığını ve kendilerini tatmin etmediğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan yöneticilerin de % 88'i geleneksel denetim modelinin öğretmenlerin gelişmesine katkı sağlamadığını, % 100'ü de kendilerine bir katkı sağlamadığını dile getirmişlerdir. Sistem içerisinde yeni uygulamalara ve uzmanlığa olan ihtiyaç bir kez daha kendisini göstermiştir, diyebiliriz.

4.3.7. Görev Durumu ve Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Bireysel Özellikler**" boyutuna ilişkin görüşleri ile denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.19'da özetlenmiştir.

Tablo 4.19. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
48	Sınıf içi çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranması	Denetlenen (Öğretmen)	f 74	31	36	63	254	11,72	.008	0,21
		% 36,3	15,2	17,6	30,9					
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 27	10	9	4				
		% 54,0	20,0	18,0	8,0					
49	Kişisel bakımına özen göstermesi	Denetlenen (Öğretmen)	f 87	24	25	68	254	7,94	.047	0,17
		% 42,6	11,8	12,3	33,3					
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 29	9	4	8				
		% 58,0	18,0	8,0	16,0					
50	Türkçe'yi dil kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanması	Denetlenen (Öğretmen)	f 84	19	35	66	254	14,41	.002	0,23
		% 41,2	9,3	17,2	32,4					
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 29	10	6	5				
		% 58,0	20,0	12,0	10,0					
51	Teknoloji okur yazarı olması	Denetlenen (Öğretmen)	f 70	27	38	69	254	11,83	.008	0,06
		% 34,3	13,2	18,6	33,8					
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 26	9	10	5				
		% 52,0	18,0	20,0	10,0					
52	Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanması	Denetlenen (Öğretmen)	f 76	29	36	63	253	13,37	.004	0,22
		% 37,3	14,2	17,6	30,9					
		Denetleyen (Denetmen ve Yönetici)	f 27	10	9	3				
		% 55,1	20,4	18,4	6,1					

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "bireysel özellikler" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, denetlenen ya da denetleyen olma durumu ile bireysel özellikler boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Katılımcılardan hem denetlenenler hem de denetleyenler bireysel özellikler boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" biçiminde görüş bildirmişlerdir. Denetleyenlerin görüşleri denetimin sık yapılması yönünde her bir madde için tutarlılık ve görüş birliğini yansıtırken, denetlenenler her ne kadar çoğunlukla dönemde 2 kez ve

daha fazla görüşünde yüksek oranda dağılım gösterebilirler de kendi aralarında genel bir görüş birliğini yansıtmamaktadırlar. Bu boyuttaki her bir madde için denetlenenlerin % 54,0 ile % 58,0 arasındaki büyük bir çoğunluğu dönemde 2 kez ve daha fazla denetim yapılması gerektiği inancındadırlar. Denetlenenler ise % 34,3 ile % 42,6 arasında dönemde 2 kez ve daha fazla seçeneğine, % 30,9 ile % 33,8 arasında ise denetlenmemeli seçeneğine yönelmişlerdir.

Bireysel özellikler boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile görev durumu arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan "Türkçeyi dil kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanması" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların görev durumuna göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 41,2 iken, denetleyenlerin oranı % 58,0'dir. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 9,3 iken, denetleyenlerin oranı % 20,0'dir. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 17,2 iken, denetleyenlerin oranı % 12,0'dir. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren denetlenenlerin oranı % 32,4 iken, denetleyenlerin oranı ise % 10,0'dur. Buna göre denetlenenler ve denetleyenler çoğunlukla öğretmenin "Türkçeyi dil kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanmasının" dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmemesi gerektiğini düşünürken, denetlenmemesi gerektiğini düşünen denetlenenlerin oranı (% 32,4), denetleyenlere oranla (% 10,0) daha yüksektir. Farklı görevleri olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(3)}=14,41, p<0,05$].

Bu boyutta hem denetleyenler hem de denetlenenler, genel olarak öğretmenin bireysel özelliklerinin sık denetlenmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Eğitim alanında yapılan araştırmalar öğretmen özellikleri ile öğrenci kazanımları arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Ehrenberg ve Brewer, 2009; Wayne ve Youngs, 2003). Katılımcıların da bu görüşe paralel olarak bu boyuttaki maddelerin sık denetlenmesi gerektiğini düşünmeleri sevindiricidir.

4.4. ÜÇÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiği konusunda katılımcı (denetmen, yönetici ve öğretmen) görüşleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? şeklinde ifade edilen ikinci alt problemine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Katılımcıların cinsiyetleri ile, öğretmen denetimine ilişkin tüm özelliklerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, kadın ya da erkek olma durumu ile denetimin sıklığına ilişkin görüşler arasında 52 maddeden yalnızca 3'ünde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu üç madde de evrak denetimi boyutu altında yer alan 2., 7. ve 9. maddelerdir. Bu maddelere ilişkin yüzde ve frekanslar, Ki kare değeri, p değeri ve contingency katsayısı Tablo 4.20'de sunulmuştur.

Tablo 4.20. Katılımcıların Denetimin Sıklığına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
2	Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar (her öğrenci için uygun yıllık amaçlar, ünitelerin seçimi ve süresi, yöntem uygunluğu...)	Kadın	f 10	14	50	8	245	8,49	.037	0,18
			% 12,2	17,1	61,0	9,8				
		Erkek	f 14	54	75	20				
			% 8,6	33,1	46,0	12,3				
7	Rehberlik Çalışmaları (Eğitsel, mesleki, bireysel ve grup rehberliği etkinlikleri ile aile katılımı)	Kadın	f 24	20	27	12	246	8,82	.032	0,19
			% 28,9	24,1	32,5	14,5				
		Erkek	f 27	67	48	21				
			% 16,6	41,1	29,4	12,9				
9	Kişisel Çalışmalar (Hizmet içi eğitim, toplantı, seminer, yüksek lisans, ulusal ve uluslararası proje, bilimsel yayın...)	Kadın	f 16	12	28	27	247	10,03	.018	0,18
			% 19,3	14,5	33,7	32,5				
		Erkek	f 18	48	61	37				
			% 11,0	29,3	37,2	22,6				

Maddelere verilen yanıtlar ile cinsiyet arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan "rehberlik çalışmaları (eğitsel, mesleki,

bireysel ve grup rehberliği etkinlikleri ile aile katılımı)" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların cinsiyete göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren kadınların oranı % 28,9 iken, erkeklerin oranı % 16,6'dır. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren kadınların oranı % 24,1 iken, erkeklerin oranı % 41,1'dir. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren kadınların oranı % 32,5 iken, erkeklerin oranı % 29,4'dür. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren kadınların oranı % 14,5 iken, erkeklerin oranı ise % 12,9'dur. Buna göre kadınlar çoğunlukla öğretmenlerin "rehberlik çalışmalarının" yılda 1 kez ve daha az denetlenmesi gerektiğini düşünürken, erkekler çoğunlukla dönemde 1 kez denetlenmesi gerektiği görüşündedirler. Farklı cinsiyetteki katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(3)}=8.82, p<0,05$].

Katılımcıların cinsiyetleri ile denetimin sıklığına ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde genel olarak cinsiyet ile sıklığa ilişkin görüş arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgu bilimdeki genel eğilime paraleldir. Bugün kadının iş hayatında aktif rol almasıyla birlikte, cinsiyet durumu araştırma bulgularında farklılık ortaya çıkaran bir değişken olmaktan çıkmıştır denilebilir.

Kızılkanaat'ın (2011) araştırma sonuçları da katılımcıların cinsiyet değişkenine göre; denetim etkinliklerinin kendi kişisel gelişimleri üzerindeki etkisi algısının farklılık göstermediği yönündedir. Algıda farklılık olmayışı sıklığa ilişkin görüşlere de yansımış olabilir. Öte yandan evrak denetimi boyutundaki ünitelendirilmiş yıllık planların denetimi, rehberlik çalışmalarının denetimi ve kişisel çalışmaların denetimine ilişkin görüşlerde erkekler genel olarak kadınlara oranla daha sık denetim yapılması gerektiği görüşünü yansıtmışlardır. Şener'in (2011) araştırma bulgularına göre ortaöğretim kurumlarında çalışan erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre denetimin durum saptama, değerlendirme, geliştirme boyutlarına ilişkin algı ve durum saptama ve değerlendirme boyutlarına ilişkin beklenti düzeylerinin daha olumlu olduğu görülmüştür. Eldeki araştırmada algı ve beklenti düzeyi yüksek olan erkek öğretmenler, daha sık denetim yapılması gerektiği yönünde görüş belirtmiş olabilirler.

4.5. DÖRDÜNCÜ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiği konusunda katılımcı (denetmen, yönetici ve öğretmen) görüşleri yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? biçiminde ifade edilen alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablolaştırılırken sadece anlamlı farklılığın belirlendiği maddelere yer verilmiş, anlamlı farklılığın gözlenmediği maddeler tabloya dahil edilmemiştir.

4.5.1. Yaş ve Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Evrak Denetimi**" boyutuna ilişkin görüşleri ile yaşlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.21'de sunulmuştur.

Tablo 4.21. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Sd=6	p	Contingency Katsayısı	
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli					
1	Zümre Toplantı Tutanakları	31-40 yaş arası	f	9	28	15	4	246	14,33	.026	0,24
			%	16,1	50,0	26,8	7,1				
		41-50 yaş arası	f	50	42	29	19				
			%	18,2	38,2	26,4	17,3				
2	Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar (her öğrenci için uygun yıllık amaçlar, ünitelerin seçimi ve süresi, yöntem uygunluğu...)	31-40 yaş arası	f	7	14	27	7	246	13,75	.033	0,23
			%	12,7	25,5	49,1	12,7				
		41-50 yaş arası	f	8	23	65	15				
			%	7,2	20,7	58,6	13,5				
3	Sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamalar (hazırlık, konu dağılımı, cevap anahtarı hazırlama, sınav tarihini duyurma, süre...)	31-40 yaş arası	f	16	22	11	7	248	25,54	.000	0,31
			%	26,8	39,3	19,6	12,5				
		41-50 yaş arası	f	29	26	35	22				
			%	25,9	23,2	31,3	19,6				
5	Ödevler (Planlama ve amaca uygunluk, takip, değerlendirme...)	31-40 yaş arası	f	12	18	11	15	249	25,08	.000	0,30
			%	21,4	32,1	19,6	26,8				
		41-50 yaş arası	f	14	28	43	27				
			%	12,5	25,0	38,4	24,1				
		51 yaş ve üstü	f	4	42	24	11				
			%	4,9	51,9	29,6	13,6				

6	Sosyal Etkinlik Çalışmaları (bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü, toplum hizmeti çalışmaları)	31-40 yaş arası	f	8	24	13	11	246	21,84	.001	0,29
			%	14,3	42,9	23,2	19,6				
		41-50 yaş arası	f	21	22	45	22				
			%	19,1	20,0	40,9	20,0				
		51 yaş ve üstü	f	10	40	21	9				
			%	12,5	50,0	26,3	11,3				
7	Rehberlik Çalışmaları (Eğitsel, mesleki, bireysel ve grup rehberliği etkinlikleri ile aile katılımı)	31-40 yaş arası	f	13	18	17	8	246	19,27	.004	0,27
			%	23,2	32,1	30,4	14,3				
		41-50 yaş arası	f	24	27	39	21				
			%	21,6	24,3	35,1	18,9				
		51 yaş ve üstü	f	14	42	18	5				
			%	17,7	53,2	22,8	6,3				
8	Görev ve Sorumluluklar (Eğitim, öğretim, nöbet, törenler, kılık kıyafet, yönetime yardımcı olma...)	31-40 yaş arası	f	20	12	15	9	245	19,28	.004	0,27
			%	35,7	21,4	26,8	16,1				
		41-50 yaş arası	f	43	20	21	25				
			%	39,4	18,3	19,3	22,9				
		51 yaş ve üstü	f	25	35	11	9				
			%	31,3	43,8	13,8	11,3				
9	Kişisel Çalışmalar (Hizmet içi eğitim, toplantı, seminer, yüksek lisans, ulusal ve uluslararası proje, bilimsel yayın...)	31-40 yaş arası	f	9	13	17	17	248	15,16	.019	0,24
			%	16,1	23,2	30,4	30,4				
		41-50 yaş arası	f	16	17	44	34				
			%	14,4	15,3	39,6	30,6				
		51 yaş ve üstü	f	9	30	29	13				
			%	11,1	37,0	35,8	16,0				

Katılımcıların 31-40 yaş arası, 41-50 yaş arası ve 51 yaş ve üstü olmak üzere yaş grupları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "evrak denetimi" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, yaş grubu ile evrak denetiminin sıklığına ilişkin görüş arasında, boyuttaki 9 maddenin 8'inde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). Yalnızca, katılımcıların "Değerlendirme Sonuçları (uygun ölçme değerlendirme, sonuçları ilan etme, puanların e-okula kaydedilmesi...)" maddesinin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Katılımcılardan 51 yaş ve üstü olanlar evrak denetimi boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin "**dönemde 1 kez**" seçeneği üzerinde görüş bildirmişlerdir. 51 yaş ve üstü katılımcılar bu boyuttaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş birliği yansıtmaktadırlar.

Öte yandan 31-40 yaş arası olanların boyutun genelinde "dönemde 1 kez" seçimine yönelmelerine karşın, 41-50 yaş arası olanlar farklı görüşlere dağılmışlardır. Bu boyutta, 41-50 yaş arası katılımcılar, diğer katılımcılara kıyasla daha seyrek denetim yapılması gerektiği görüşünü yansıtmaktadırlar.

Evrak denetimi boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile yaş arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan "Sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamalar (hazırlık, konu dağılımı, cevap anahtarı hazırlama, sınav tarihini duyurma, süre...)" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların yaşa göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 26,8, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 25,9, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 17,5'dir. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 39,3, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 23,2, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 57,5'dir. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 19,6, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 31,3, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 16,3'dür. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 12,5, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 19,6, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 8,8'dir. Buna göre 31-40 yaş arası katılımcılar "sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamalar"ın çoğunlukla dönemde 1 kez denetlenmesi gerektiğini, 41-50 yaş arası katılımcılar yılda 1 kez ve daha az denetlenmesi gerektiğini düşünürken, 51 yaş ve üstü katılımcılar ise dönemde 1 kez denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Denetlenmemesi gerektiğini düşünen 41-50 yaş arası katılımcıların oranı diğer katılımcılara oranla daha yüksektir. Farklı yaş grubunda olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=25,54, p<0,05$].

4.5.2. Yaş ve Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Dersi Planlama**" boyutuna ilişkin görüşleri ile yaşlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.22'de sunulmuştur.

Katılımcıların yaş grupları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "dersi planlama" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, katılımcıların yaş grubu ile dersi planlama boyutundaki özelliklerin denetlenme

sıklığına ilişkin görüş arasında, boyuttaki 10 maddenin 6'sında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 4.22. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum			Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı
				Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
10	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması	31-40 yaş arası	f	15	8	13	19	248	25,30	.000	0,30
			%	27,3	14,5	23,6	34,5				
		41-50 yaş arası	f	28	24	21	39				
			%	25,0	21,4	18,8	34,8				
	51 yaş ve üstü	f	15	33	24	9					
		%	18,5	40,7	29,6	11,1					
11	Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtması	31-40 yaş arası	f	11	11	28	6	249	18,61	.005	0,26
			%	19,6	19,6	50,0	10,7				
		41-50 yaş arası	f	20	21	54	17				
			%	17,9	18,8	48,2	15,2				
	51 yaş ve üstü	f	12	35	30	4					
		%	14,8	43,2	37,0	4,9					
12	Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması	31-40 yaş arası	f	10	12	14	20	248	30,23	.000	0,33
			%	17,9	21,4	25,0	35,7				
		41-50 yaş arası	f	23	18	38	32				
			%	20,7	16,2	34,2	28,8				
	51 yaş ve üstü	f	13	36	26	6					
		%	16,0	44,4	32,1	7,4					
13	Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alması	31-40 yaş arası	f	11	16	12	17	249	23,48	.001	0,29
			%	19,6	28,6	21,4	30,4				
		41-50 yaş arası	f	29	16	30	37				
			%	25,9	14,3	26,8	33,0				
	51 yaş ve üstü	f	19	33	20	9					
		%	23,5	40,7	24,7	11,1					
15	Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtmesi	31-40 yaş arası	f	12	11	14	19	249	16,80	.010	0,25
			%	21,4	19,6	25,0	33,9				
		41-50 yaş arası	f	21	20	36	35				
			%	18,8	17,9	32,1	31,3				
	51 yaş ve üstü	f	15	31	24	11					
		%	18,5	38,3	29,6	13,6					
18	Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer vermesi	31-40 yaş arası	f	8	15	14	19	249	14,81	.022	0,24
			%	14,3	26,8	25,0	33,9				
		41-50 yaş arası	f	17	16	45	34				
			%	15,2	14,3	40,2	30,4				
	51 yaş ve üstü	f	15	27	24	15					
		%	18,5	33,3	29,6	18,5					

Katılımcıların "Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtmesi", "Ders planında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtmesi", "Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtmesi" ve "Ders plânında vereceği ödevleri

belirtmesi" maddelerinin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Katılımcılardan 51 yaş ve üstü olanlar, dersi planlama boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "**dönemde 1 kez**" seçeneği üzerinde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan 31-40 yaş arası olanlar ile 41-50 yaş arası olanların boyutun genelinde "yılda 1 kez ve daha az" ile "denetlenmemeli" seçeneğine yöneldikleri görülmektedir. Bu boyutta, 51 yaş ve üstü katılımcılar, diğer katılımcılara kıyasla daha sık denetim yapılması gerektiği görüşünü yansıtmaktadırlar.

Dersi planlama boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile yaş arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan "Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların yaşa göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 17,9, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 20,7, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 16,0'dır. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 21,4, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 16,2, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 44,4'dür. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 25,0, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 34,2, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 32,1'dir. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 35,7, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 28,8, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 7,4'dür. Buna göre 31-40 yaş arası katılımcılar, öğretmenin "Ders planını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması"nın çoğunlukla denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedirler. 41-50 yaş arası katılımcılar yılda 1 kez ve daha az denetlenmesi gerektiğini düşünürken, 51 yaş ve üstü katılımcılar ise dönemde 1 kez denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu maddede yaş arttıkça denetimin gerekli olduğu yönündeki görüşün de arttığı görülmektedir. Farklı yaş grubunda olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=30,23, p<0,05$].

4.5.3. Yaş ve Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri**" boyutuna ilişkin görüşleri ile yaşlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.23'de sunulmuştur.

Tablo 4.23. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç Ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	P	Contingency Katsayısı	
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli					
20	Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alması	31-40 yaş arası	f	29	8	4	15	249	13,41	.037	0,23
			%	51,8	14,3	7,1	26,8				
		41-50 yaş arası	f	65	9	12	26				
			%	58,0	8,0	10,7	23,2				
23	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması	31-40 yaş arası	f	18	14	7	17	249	21,45	.002	0,28
			%	32,1	25,0	12,5	30,4				
		41-50 yaş arası	f	41	15	28	28				
			%	36,6	13,4	25,0	25,0				
		51 yaş ve üstü	f	25	29	19	8				
			%	30,9	35,8	23,5	9,9				

Katılımcıların 31-40 yaş arası, 41-50 yaş arası ve 51 yaş ve üstü olmak üzere yaş grupları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "**Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri**" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, yaş grubu ile evrak denetiminin sıklığına ilişkin görüş arasında, boyuttaki 7 maddenin yalnızca 2'sinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). Katılımcıların bu boyuttaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri "dönemde 2 kez ve daha fazla" etrafında toplanmıştır ve genel olarak yaş gruplarına göre birbirinden anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

Öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile yaş arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan öğretmenin "öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli

önlemleri alması" ve "öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması" maddeleri aynı zamanda yaş grubuna göre anlamlı farklılığın gözlemlendiği maddelerdir.

Bu maddelerden "öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması" maddesine verilen yanıtların yaşa göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 32,1, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 36,6, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 30,9'dur. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 25,0, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 13,4, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 35,8'dir. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 12,5, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 25,0, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 23,5'tir. Ayrıca, denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 30,4, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 25,0, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 9,9'dur. Buna göre 31-40 yaş arası katılımcıların görüşleri iki uca dağılmıştır ve bir grup katılımcı "öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması"nın dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiğini düşünürken, yaklaşık aynı oranda bir grup ise denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedir. 41-50 yaş arası katılımcılar da 51 yaş ve üstü katılımcılar da dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Farklı yaş grubunda olan katılımcıların denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=21,45, p<0,05$].

4.5.4. Yaş ve Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma**" boyutuna ilişkin görüşleri ile yaşlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.24'te sunulmuştur. Katılımcıların yaş grupları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma" boyutundaki özelliklerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında boyuttaki tüm maddelerde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p<0,05$).

Tablo 4.24. Katılımcıların Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	P	Contingency Katsayısı
		Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
27	Öğrencilere isimleri ile hitap etmesi	31-40 yaş arası	f 12 % 21,8	7 12,7	4 7,3	248	22,68	.001	0,29
		41-50 yaş arası	f 37 % 33,0	13 11,6	10 8,9				
		51 yaş ve üstü	f 30 % 37,0	19 23,5	14 17,3				
28	Öğrencilerini etkin biçimde dinlemesi	31-40 yaş arası	f 14 % 25,0	7 12,5	9 16,1	249	19,77	.003	0,27
		41-50 yaş arası	f 38 % 33,9	16 14,3	11 9,8				
		51 yaş ve üstü	f 36 % 44,4	20 24,7	11 13,6				
29	Öğrenciler sorulara farklı cevaplar verdiğinde olumlu tepki göstermesi	31-40 yaş arası	f 14 % 25,0	6 10,7	9 16,1	249	25,59	.001	0,29
		41-50 yaş arası	f 40 % 35,7	15 13,4	12 10,7				
		51 yaş ve üstü	f 33 % 40,7	23 28,4	12 14,8				
30	Öğrencilerine, kendilerini ifade edebileceği fırsatlar sunması	31-40 yaş arası	f 17 % 30,4	4 7,1	10 17,9	249	24,44	.000	0,30
		41-50 yaş arası	f 46 % 41,1	12 10,7	15 13,4				
		51 yaş ve üstü	f 34 % 42,0	23 28,4	11 13,6				
31	Konuşmalarında ve davranışlarında saygı öğelerine yer vermesi	31-40 yaş arası	f 17 % 30,4	5 8,9	9 16,1	248	19,74	.003	0,27
		41-50 yaş arası	f 44 % 39,3	15 13,4	13 11,6				
		51 yaş ve üstü	f 34 % 42,5	22 27,5	11 13,8				
32	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapması	31-40 yaş arası	f 15 % 27,3	7 12,7	6 10,9	248	14,76	.022	0,24
		41-50 yaş arası	f 47 % 42,0	14 12,5	11 9,8				
		51 yaş ve üstü	f 30 % 37,0	21 25,9	11 13,6				
33	Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalarını sağlaması	31-40 yaş arası	f 17 % 30,4	8 14,3	6 10,7	249	16,46	.011	0,25
		41-50 yaş arası	f 49 % 43,8	13 11,6	13 11,6				
		51 yaş ve üstü	f 36 % 44,4	16 19,8	16 19,8				
34	Öğrencilerin okulda kurallara uymaları için doğru stratejiler kullanması	31-40 yaş arası	f 22 % 39,3	6 10,7	5 8,9	249	13,10	.041	0,22
		41-50 yaş arası	f 53 % 47,3	12 10,7	13 11,6				
		51 yaş ve üstü	f 36 % 44,4	19 23,5	11 13,6				

Katılımcılardan 51 yaş ve üstü olanlar öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin genel olarak **"dönemde 2 kez ve daha fazla"** seçeneği üzerinde görüş bildirmişlerdir. 51 yaş ve üstü katılımcılar bu boyuttaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş birliği yansıtmaktadırlar. Öte yandan 31-40 yaş arası olanlar boyutun genelinde **"denetlenmemeli"** seçeneğine yönelmişlerdir ve kendi aralarında bir görüş birliğini yansıtmaktadırlar. 41-50 yaş arası olanlar ise iki uç görüş olan **"dönemde 2 kez ve daha fazla"** ile **"denetlenmemeli"** görüşlerine dağılmışlardır. Bu boyutta, yaş arttıkça denetimin sık yapılması gerektiğiyle ilgili görüşler de artmaktadır.

Öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile yaş grubu arasında bir ilişkinin olup olmadığının sınanması için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan öğretmenin "öğrencilerine, kendilerini ifade edebileceği fırsatlar sunması" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların yaşa göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 30,4, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 41,1, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 42,0'dir. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 7,1, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 10,7, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 28,4'dür. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 17,9, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 13,4, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 13,6'dır. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 44,6, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 34,8, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 16,0'dır. Buna göre 31-40 yaş arası katılımcılar öğretmenin "öğrencilerine, kendilerini ifade edebileceği fırsatlar sunması"nın çoğunlukla denetlenmemesi gerektiğini düşünürken, 41-50 yaş arası ve 51 yaş ve üstü katılımcılar dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu boyuttaki maddelerin denetlenmemesi gerektiği yönündeki görüşlerin oranı yaş arttıkça azalmaktadır. Farklı yaş grubunda olan katılımcıların denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=24,44$, $p<0,05$].

4.5.5. Yaş ve Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "Özel Alan Program/İçerik Bilgisi" boyutuna ilişkin görüşleri ile yaş gruplarının çaprazlanmasına ilişkin bulgular Tablo 4.25'te sunulmuştur.

Tablo 4.25. Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Görüşlerin Yaşa Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum			Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı
				Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
35	Özel alan öğretim programının amaç ilke ve yaklaşımlarını plan ve uygulamalarına yansıtması	31-40 yaş arası	f	10	11	10	23	245	15,98	.014	0,28
			%	18,5	20,4	18,5	42,6				
		41-50 yaş arası	f	30	19	25	37				
			%	27,0	17,1	25,5	33,3				
37	Özel alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları öğrencilerin anlayacağı biçimde aktarması	31-40 yaş arası	f	12	11	9	24	247	13,32	.038	0,23
			%	21,4	19,6	16,1	42,9				
		41-50 yaş arası	f	36	15	22	38				
			%	32,4	13,5	19,8	34,2				
38	Özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerine yansıtması (felsefe, kuram, yaklaşım...)	31-40 yaş arası	f	8	14	11	23	246	13,07	.042	0,23
			%	14,3	25,0	19,6	41,1				
		41-50 yaş arası	f	31	21	26	33				
			%	27,9	18,9	23,4	29,7				
		51 yaş ve üstü	f	31	16	16	16				
			%	39,2	20,3	20,3	20,3				

Katılımcıların 31-40 yaş arası, 41-50 yaş arası ve 51 yaş ve üstü olmak üzere yaş grupları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "özel alan program/içerik bilgisi" boyutundaki özelliklerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, yaş grubu ile öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş arasında, boyuttaki 4 maddenin 3'ünde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu boyutta denetimin sıklığına ilişkin görüş ile yaş grubu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı madde öğretmenin "özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırması" maddesidir ($p > 0,05$).

Katılımcılardan 51 yaş ve üstü olanlar özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "dönemde 2 kez

ve daha fazla" seçeneği üzerinde görüş bildirmişlerdir. 51 yaş ve üstü katılımcılar bu boyuttaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş birliği yansıtmaktadırlar. Öte yandan 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arası katılımcılar boyutun genelinde **"denetlenmemeli"** seçeneğine yönelmişlerdir. 41-50 yaş arası katılımcıların genel olarak bir görüş birliği yansıtmadığı söylenebilir. Ayrıca bu boyutta, yaş arttıkça denetimin sık yapılması gerektiğiyle ilgili görüşlerin de arttığı görülmektedir.

Özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile yaş arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan öğretmenin "özel alan öğretim programının amaç ilke ve yaklaşımlarını plan ve uygulamalarına yansıtması" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Bu maddeye verilen yanıtların yaşa göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 18,5, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 27,0, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 31,3'dür. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 20,4, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 17,1, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 26,3'dür. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 18,5, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 25,5, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 28,8'dir. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 42,6, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 33,3, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 13,8'dir. Buna göre 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arası katılımcılar öğretmenin "öğrencilerine, kendilerini ifade edebileceği fırsatlar sunması"nın çoğunlukla denetlenmemesi gerektiğini düşünürken, 51 yaş ve üstü katılımcılar dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu boyuttaki maddelerin denetlenmemesi gerektiği yönündeki görüşlerin oranı yaş arttıkça azalmaktadır. Farklı yaş grubunda olan katılımcıların denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=15,98$, $p<0,05$].

4.5.6. Yaş ve Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "Öğretim Durumu" boyutuna ilişkin görüşlerinin yaşa göre dağılımı Tablo 4.26'da sunulmuştur.

Tablo 4.26. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
40	Konunun anlaşılması için önkoşul, bilgi, beceri ve/veya değerlere öğrencilerin ne kadar sahip olduklarını voklaması	31-40 yaş arası	f 13 % 23,2	f 7 % 12,5	f 14 % 25,0	f 22 % 39,3	248	16,01	.014	0,25
		41-50 yaş arası	f 44 % 39,6	f 12 % 10,8	f 23 % 20,7	f 32 % 28,8				
		51 yaş ve üstü	f 41 % 50,6	f 14 % 17,3	f 13 % 16,0	f 13 % 16,0				
41	İçeriği, konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralaması	31-40 yaş arası	f 13 % 23,2	f 8 % 14,3	f 11 % 19,6	f 24 % 42,9	249	17,22	.009	0,25
		41-50 yaş arası	f 38 % 33,9	f 17 % 15,2	f 21 % 18,8	f 36 % 32,1				
		51 yaş ve üstü	f 39 % 48,1	f 13 % 16,0	f 18 % 22,2	f 11 % 13,6				
42	Derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirmesi	31-40 yaş arası	f 13 % 23,2	f 12 % 21,4	f 6 % 10,7	f 25 % 44,6	247	20,99	.002	0,28
		41-50 yaş arası	f 40 % 36,0	f 15 % 13,5	f 17 % 15,3	f 39 % 35,1				
		51 yaş ve üstü	f 40 % 50,0	f 17 % 21,3	f 12 % 15,0	f 11 % 13,8				
43	Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesi	31-40 yaş arası	f 18 % 32,1	f 7 % 12,5	f 8 % 14,3	f 23 % 41,1	248	16,49	.011	0,25
		41-50 yaş arası	f 45 % 40,2	f 14 % 12,5	f 15 % 13,4	f 38 % 33,9				
		51 yaş ve üstü	f 42 % 52,5	f 12 % 15,0	f 16 % 20,0	f 10 % 12,5				
44	Üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden etkili sorgulama tekniklerini kullanması	31-40 yaş arası	f 16 % 28,6	f 7 % 12,5	f 8 % 14,3	f 25 % 44,6	248	15,25	.018	0,24
		41-50 yaş arası	f 43 % 38,4	f 17 % 15,2	f 15 % 13,4	f 37 % 33,0				
		51 yaş ve üstü	f 37 % 46,3	f 16 % 20,0	f 15 % 18,8	f 12 % 15,0				
45	Öğrenciye anında dönüt ve düzeltme vermesi	31-40 yaş arası	f 18 % 32,1	f 10 % 10,7	f 11 % 19,6	f 21 % 37,5	248	14,59	.024	0,24
		41-50 yaş arası	f 44 % 39,6	f 14 % 12,6	f 12 % 10,8	f 41 % 36,9				
		51 yaş ve üstü	f 38 % 46,9	f 16 % 19,8	f 14 % 17,3	f 13 % 16,0				
46	Öğretim sürecinde ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması	31-40 yaş arası	f 16 % 28,6	f 11 % 19,6	f 5 % 8,9	f 24 % 42,9	249	15,77	.015	0,24
		41-50 yaş arası	f 39 % 34,8	f 16 % 14,3	f 16 % 14,3	f 41 % 36,6				
		51 yaş ve üstü	f 37 % 45,7	f 15 % 18,5	f 16 % 19,8	f 13 % 16,0				
47	Öğrencilerin öğrendiklerini, yaşamları ile ilişkilendirecek fırsatlar yaratması	31-40 yaş arası	f 15 % 26,8	f 8 % 14,3	f 7 % 12,5	f 26 % 46,4	248	12,73	.047	0,22
		41-50 yaş arası	f 41 % 36,6	f 14 % 12,5	f 14 % 12,5	f 43 % 38,4				
		51 yaş ve üstü	f 38 % 47,5	f 12 % 15,0	f 14 % 17,5	f 16 % 20,0				

Katılımcıların yaş grupları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "öğretim durumu" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, yaş grubu ile öğretim durumu boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş arasında boyuttaki 9 maddenin 8'inde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu boyutta denetimin sıklığına ilişkin görüş ile yaş grubu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tek madde 39. madde olan öğretmenin "öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmesi" maddesidir ($p > 0,05$).

Katılımcılardan 51 yaş ve üstü olanlar özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" seçeneği üzerinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyuttaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş birliğine sahip oldukları görülmektedir. Diğer yandan 31-40 yaş arası ve 41-50 yaş arası katılımcılar boyutun genelinde çoğunlukla "**denetlenmemeli**" biçiminde görüş belirtmişlerdir. 41-50 yaş arası katılımcıların genel olarak bir görüş birliği yansıtmadığı söylenebilir. Ayrıca bu boyutta, yaş arttıkça denetimin sık yapılması gerektiği yönündeki görüşlerin de arttığı görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bu boyuttaki maddelerin denetlenmemesi gerektiği yönündeki görüşlerin oranı yaş arttıkça azalmaktadır.

Öğretim durumu boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile yaş grubu arasında bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan öğretmenin "derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirmesi" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların yaş durumuna göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 23,2, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 36,0, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 50,0'dır. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 21,4, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 13,5, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 21,3'dür. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 10,7, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 15,3, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 15,0'dır. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 44,6, 41-50 yaş arası

katılımcıların oranı % 35,1, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 13,8'dir. Buna göre 31-40 yaş arası katılımcılar öğretmenin "derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirmesi"nin çoğunlukla denetlenmemesi gerektiğini düşünürken, 41-50 yaş arası katılımcıların % 36,0'sı dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiğini, % 35,1'i de denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedir. Bu dağılım 41-50 yaş arası katılımcıların genel bir görüş birliği yansıtmadıklarını göstermektedir. Diğer yandan, 51 yaş ve üstü katılımcılar bu maddenin dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Farklı yaş grubunda olan katılımcıların denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=20,99$, $p<0,05$].

4.5.7. Yaş ve Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Bireysel Özellikler**" boyutuna ilişkin görüşleri ile yaş durumlarının çaprazlanmasına ilişkin bulgular Tablo 4.27'de sunulmuştur.

Katılımcıların yaş grupları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "bireysel özellikler" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, yaş grubu ile bireysel özellikler boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş arasında, boyuttaki 5 maddenin 4'ünde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p<0,05$). Bu boyutta denetimin sıklığına ilişkin görüş ile yaş grubu arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tek madde 50. madde olan öğretmenin "Türkçeyi dil kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanması" maddesidir ($p>0,05$). Bu maddeye tüm yaş grubundan katılımcılar çoğunlukla dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmeli biçiminde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcılardan 51 yaş ve üstü olanlar bireysel özellikler boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" seçeneği üzerinde görüş bildirmişlerdir ve bu boyuttaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş birliğine sahip oldukları söylenebilir. Diğer yandan 31-40 yaş arası katılımcılar boyutun genelinde çoğunlukla "**denetlenmemeli**" biçiminde görüş

belirtmişlerdir. 41-50 yaş arası katılımcıların ise çoğunlukla "dönemde 2 kez ve daha fazla" görüşünü yansıttıkları söylenebilir.

Tablo 4.27. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	P	Contingency Katsayısı	
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli					
48	Sınıf içi çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranması	31-40 yaş arası	f	17	10	9	20	248	14,96	.021	0,24
			%	30,4	17,9	16,1	35,7				
		41-50 yaş arası	f	42	15	19	36				
		%	37,5	13,4	17,0	32,1					
		51 yaş ve üstü	f	39	16	16	9				
			%	48,8	20,0	20,0	11,3				
49	Kişisel bakımına özen göstermesi	31-40 yaş arası	f	20	7	6	23	248	13,24	.039	0,23
			%	35,7	12,5	10,7	41,1				
		41-50 yaş arası	f	50	13	11	38				
		%	44,6	11,6	9,8	33,9					
		51 yaş ve üstü	f	45	13	10	12				
			%	56,3	16,3	12,5	15,0				
51	Teknoloji okur yazarı olması	31-40 yaş arası	f	15	9	10	22	248	19,83	.003	0,27
			%	26,8	16,1	17,9	39,3				
		41-50 yaş arası	f	43	11	19	39				
		%	38,4	9,8	17,0	34,8					
		51 yaş ve üstü	f	37	16	18	9				
			%	46,3	20,0	22,5	11,3				
52	Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanması	31-40 yaş arası	f	17	8	11	20	247	14,46	.025	0,24
			%	30,4	14,3	19,6	35,7				
		41-50 yaş arası	f	43	16	18	34				
		%	38,7	14,4	16,2	30,6					
		51 yaş ve üstü	f	40	16	15	9				
			%	50,0	20,0	18,8	11,3				

Bireysel özellikler boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile yaş grubu arasında bir ilişkinin olup olmadığının belirlenmesi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan öğretmenin "teknoloji okur yazarı olması" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların yaş durumuna göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 26,8, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 38,4, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 46,3'tür. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 16,1, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 9,8, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 20,0'dir. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 17,9, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 17,0, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise

% 22,5'dir. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 31-40 yaş arası katılımcıların oranı % 39,3, 41-50 yaş arası katılımcıların oranı % 34,8, 51 yaş ve üstü katılımcıların oranı ise % 11,3'tür. Buna göre 31-40 yaş arası katılımcılar öğretmenin " teknoloji okur yazarı olması"nın çoğunlukla denetlenmemesi gerektiğini düşünürken, 41-50 yaş arası ve 51 yaş ve üstü katılımcılar dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Farklı yaş grubunda olan katılımcıların denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=19,83$, $p<0,05$].

4.5.8. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular şu şekildedir: 51 yaş ve üstü katılımcılar boyutların genelinde dönemde bir kez denetim yapılması gerektiği inancını yansıtmışlardır. 31-40 yaş arası katılımcılar ise daha seyrek denetim yapılması gerektiği inancındadırlar. Boyutların genelinde denetlenmemeli seçimine ağırlıklı olarak yönelen grup 31-40 yaş arası bireylerdir. 41-50 yaş arası katılımcılar da genel olarak 31-40 yaş arası katılımcılara kıyasla daha sık denetim yapılması gerektiği görüşünü yansıtmışlardır. Araştırmanın boyutları genel olarak değerlendirildiğinde yaş arttıkça denetimin sık yapılmasına ilişkin isteğin de arttığı söylenebilir. Bu durumun nedenlerinden biri tecrübeli katılımcıların var olan sistemi kabullenmeleri olabilir. İsaoglu'nun (2010) araştırma bulguları tecrübeli öğretmenlerin var olan denetim sistemini kabullenerek, eğitim sisteminde yapılan yenilikleri önemsemediklerini, genç öğretmenlerin ise kendilerini geliştirme çabasında olup güdülenmelerini artırıcı özendiricilere ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur. Genç öğretmenler beklentileri karşılanmadığı için denetime olan inançlarını kaybetmiş olabilirler. Tecrübeli öğretmenler de geleneksel denetim anlayışından geldikleri için denetim konusunda rahat davranıyor ve sık denetime olumlu bakıyor olabilirler.

Diğer yandan yaş arttıkça denetimin sıklığına yönelik görüşlerin de artmasının nedeni, tecrübeli katılımcıların öğretmen denetiminin amacına diğerlerine kıyasla daha çok inanıyor olmaları olabilir. Ayrıca deneyimin öğretmenlere denetimin önemini göstermesi söz konusu olabileceği gibi yaş arttıkça özgüven artıyor ve denetimden rahatsız olmuyor da olabilirler. Begum'un (2008) araştırma bulgularına göre yaş arttıkça

öğretmen denetiminin amacının öğretmen ve öğrenci öğrenmesi olduğu inancı da artmıştır. Ayrıca kıdemin de aynı tür eğilime neden olduğu belirlenmiştir. Bu doğrultuda yaşça büyük katılımcılar, öğretmen denetiminin öğrenci öğrenmelerine katkı sağlayacağı düşüncesiyle sık denetimi destekliyor olabilirler.

4.6. BEŞİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiği konusunda katılımcı (denetmen, yönetici ve öğretmen) görüşleri toplam hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? biçiminde ifade edilen alt probleme ilişkin çözümlenmelere yer verilmiştir. Bulgular tablolaştırılırken sadece anlamlı farklılığın belirlendiği maddelere yer verilmiş, anlamlı farklılığın gözlenmediği maddeler tabloya dahil edilmemiştir.

4.6.1. Toplam Hizmet Yılı ve Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Evrak Denetimi**" boyutuna ilişkin görüşleri ile toplam hizmet yılı değişkenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.28'de sunulmuştur.

Tablo 4.28. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı	
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli					
2	Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar (her öğrenci için uygun yıllık amaçlar, ünitelerin seçimi ve süresi, yöntem uygunluğu...)	19 yıl ve altı	f	8	17	37	10	245	18,67	.005	0,27
			%	11,1	23,6	51,4	13,9				
		20-30 yıl arası	f	10	26	67	15				
			%	8,5	22,0	56,8	12,7				
		31 yıl ve üstü	f	6	27	21	1				
			%	10,9	49,1	38,2	1,8				
3	Sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamalar (hazırlık, konu dağılımı, cevap anahtarı hazırlama, sınav tarihini duyurma, süre...)	19 yıl ve altı	f	17	26	14	16	247	22,20	.001	0,29
			%	23,3	35,6	19,2	21,9				
		20-30 yıl arası	f	32	35	36	17				
			%	26,7	29,2	30,0	14,2				
		31 yıl ve üstü	f	10	33	9	2				
			%	18,5	61,1	16,7	3,7				

5	Ödevler (Planlama ve amaca uygunluk, takip, değerlendirme...)	19 yıl ve altı	f	12	20	17	24	248	19,54	.003	0,27
			%	16,4	27,4	23,3	32,9				
		20-30 yıl arası	f	14	39	46	21				
			%	11,7	32,5	38,3	17,5				
6	Sosyal Etkinlik Çalışmaları (bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü, toplum hizmeti çalışmaları)	19 yıl ve altı	f	12	24	21	16	245	21,41	.002	0,28
			%	16,4	32,9	28,8	21,9				
		20-30 yıl arası	f	21	30	48	19				
			%	17,8	25,4	40,7	16,1				
7	Rehberlik Çalışmaları (Eğitsel, mesleki, bireysel ve grup rehberliği etkinlikleri ile aile katılımı)	19 yıl ve altı	f	17	20	26	10	245	18,93	.004	0,27
			%	23,3	27,4	35,6	13,7				
		20-30 yıl arası	f	21	37	40	21				
			%	17,6	31,1	33,6	17,6				
8	Görev ve Sorumluluklar (Eğitim, öğretim, nöbet, törenler, kılık kıyafet, yönetime yardımcı olma...)	19 yıl ve altı	f	29	13	19	12	244	15,82	.015	0,25
			%	39,7	17,8	26,0	16,4				
		20-30 yıl arası	f	41	29	23	24				
			%	35,0	24,8	19,7	20,5				
9	Kişisel Çalışmalar (Hizmet içi eğitim, toplantı, seminer, yüksek lisans, ulusal ve uluslararası proje, bilimsel yayın...)	19 yıl ve altı	f	12	15	21	25	247	21,68	.001	0,28
			%	16,4	20,5	28,8	34,2				
		20-30 yıl arası	f	15	20	54	30				
			%	12,6	16,8	59,3	47,6				
		31 yıl ve üstü	f	7	24	16	8				
			%	12,7	43,6	29,1	14,5				

Katılımcıların 19 yıl ve altı, 20-30 yıl arası ve 51 yaş ve üstü olmak üzere toplam hizmet yılı ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "evrak denetimi" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, toplam hizmet yılı ile evrak denetiminin sıklığına ilişkin görüş arasında, boyuttaki 9 maddenin 7'sinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). Yalnızca, katılımcıların 1. madde olan "Zümre Toplantı Tutanaqları" ve 4. madde olan "Değerlendirme Sonuçları (uygun ölçme değerlendirme, sonuçları ilan etme, puanların e-okula kaydedilmesi...)" maddelerinin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ile toplam hizmet yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Katılımcılardan 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılına sahip olanlar evrak denetimi boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin "**dönemde 1 kez**" seçeneği üzerinde görüş bildirmişlerdir. 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılına sahip olan katılımcılar genel olarak bu boyuttaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş

birliği yansıtmaktadırlar. Öte yandan 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olanların boyutun genelinde "yılda 1 kez ve daha az" seçeneğine yöneldikleri görülmektedir. 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcılar ise bu boyutun genelinde bir görüş birliği yansıtmamaktadırlar.

Evrak denetimi boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile toplam hizmet yılı arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan "Sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamalar (hazırlık, konu dağılımı, cevap anahtarları hazırlama, sınav tarihini duyurma, süre...)" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların toplam hizmet yılına göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 23,3, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 26,7, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 18,5'dir. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 35,6, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 29,2, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 61,1'dir. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 19,2, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 30,0, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 16,7'dir. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 21,9, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 14,2, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 3,7'dir. Buna göre 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcılar "sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamalar"ın çoğunlukla dönemde 1 kez denetlenmesi gerektiğini, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcılar yılda 1 kez ve daha az denetlenmesi gerektiğini düşünürken, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcılar ise dönemde 1 kez denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu maddenin denetlenmemesi gerektiği yönündeki görüş toplam hizmet yılı arttıkça azalmaktadır. Farklı toplam hizmet yılına sahip olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=22,20, p<0,05$].

4.6.2. Toplam Hizmet Yılı ve Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Dersi Planlama**" boyutuna ilişkin görüşleri ile toplam hizmet yılı değişkenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.29'da sunulmuştur.

Tablo 4.29. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum			Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı
				Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
10	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması	19 yıl ve altı	f	20	10	15	27	247	18,95	.004	0,27
		%	27,8	13,9	20,8	37,5					
		20-30 yıl arası	f	25	32	30	33				
		%	20,8	26,7	25,0	27,5					
12	Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması	31 yıl ve üstü	f	12	23	14	6	247	21,37	.002	0,28
		%	21,8	41,8	25,5	10,9					
		19 yıl ve altı	f	10	16	21	25				
		%	13,9	22,2	29,2	34,7					
13	Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması	20-30 yıl arası	f	25	24	43	28	248	14,39	.026	0,23
		%	20,8	20,0	35,8	23,3					
		31 yıl ve üstü	f	11	25	14	5				
		%	20,0	45,5	25,5	9,1					
13	Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alması	19 yıl ve altı	f	14	20	16	23	248	14,39	.026	0,23
		%	19,2	27,4	21,9	31,5					
		20-30 yıl arası	f	30	22	37	31				
		%	25,0	18,3	30,8	25,8					
13	Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alması	31 yıl ve üstü	f	13	23	10	9	248	14,39	.026	0,23
		%	23,6	41,8	18,2	16,4					

Katılımcıların toplam hizmet yılı ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "dersi planlama" boyutundaki özelliklerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, toplam hizmet yılı ile dersi planlama boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri arasında, boyuttaki 10 maddenin sadece 3'ünde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu boyutta anlamlı farklılığın belirlendiği maddeler 10. madde olan "Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması", 12. madde olan "Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması" ve 13. madde olan "Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alması" maddeleridir.

Katılımcılardan 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılına sahip olanlar dersi planlama boyutundaki 10, 12 ve 13. maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin "**dönemde 1 kez**"

şeklinde görüş bildirmişlerdir. 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılına sahip olan katılımcılar bu maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş birliği yansıtmaktadırlar. Öte yandan 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olanların "yılda 1 kez ve daha az" ile "denetlenmemeli" seçimine yöneldikleri görülmektedir. 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcılar ise "**denetlenmemeli**" görüşünü yansıtmaktadırlar.

Dersi planlama boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile toplam hizmet yılı arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan öğretmen "ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların toplam hizmet yılına göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 13,9, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 20,8, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 20,0'dir. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 22,2, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 20,0, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 45,5'tir. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 29,2, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 35,8, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 25,5'dir. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 34,7, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 23,3, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 9,1'dir.

Buna göre 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcılar öğretmenin "ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması"nın çoğunlukla denetlenmemesi gerektiğini, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcılar yılda 1 kez ve daha az denetlenmesi gerektiğini düşünürken, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcılar ise dönemde 1 kez denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu maddenin denetlenmemesi gerektiği yönündeki görüş, toplam hizmet yılı arttıkça azalmaktadır. Farklı toplam hizmet yılı olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=21,37, p<0,05$].

4.6.3. Toplam Hizmet Yılı ve Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri**" boyutuna ilişkin görüşleri ile toplam hizmet yılı değişkenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.30'da sunulmuştur. Bulgular tablollaştırılırken sadece anlamlı farklılığın belirlendiği 23. maddeye yer verilmiştir.

Tablo 4.30. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı
			Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
23	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması	19 yıl ve altı	f	26	16	10	21	13,32	.038	0,23
			%	35,6	21,9	13,7	28,8			
		20-30 yıl arası	f	39	23	31	27			
			%	32,5	19,2	25,8	22,5			
	31 yıl ve üstü	f	17	19	14	5	248			
	%	30,9	34,5	25,5	9,1					

Katılımcıların toplam hizmet yılı ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri" boyutundaki özelliklerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, toplam hizmet yılı ile bu boyuttaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri arasında, boyuttaki 7 maddenin sadece 1'inde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu boyutta anlamlı farklılığın belirlendiği madde 23. madde olan "Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması" maddesidir.

Dersi planlama boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile toplam hizmet yılı arasında bir ilişkinin olup olmadığını analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan ve aynı zamanda anlamlı farklılığın belirlendiği tek madde olan öğretmenin "öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Bu maddeye verilen yanıtların toplam hizmet yılına göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 35,6, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 32,5, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 30,9'dur. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 21,9, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 19,2, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 34,5'dir. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 13,7, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 25,8, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 25,5'dir. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 28,8, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 22,5, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 9,1'dir.

Buna göre 19 yıl ve altı ve 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcılar öğretmenin "öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması"nın çoğunlukla dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiğini düşünürken, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcılar ise dönemde 1 kez denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu maddenin denetlenmemesi gerektiği yönündeki görüş toplam hizmet yılı arttıkça azalmaktadır. Farklı toplam hizmet yılı olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=13,32$, $p<0,05$].

4.6.4. Toplam Hizmet Yılı ve Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma**" boyutuna ilişkin görüşleri ile toplam hizmet yılı değişkenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.31'de sunulmuştur. Katılımcıların toplam hizmet yılı ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla

yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, toplam hizmet yılı ile öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelerin denetiminin sıklığına ilişkin görüş arasında, boyuttaki 8 maddenin 6'sında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Tablo 4.31. Katılımcıların Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler						Toplam (N)	Ki kare	P	Contingency Katsayısı
		Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli						
27	Öğrencilere isimleri ile hitap etmesi	19 yıl ve altı	f	19	8	4	42	247	22,08	.001	0,29
			%	26,0	11,0	5,5	57,5				
		20-30 yıl arası	f	40	17	13	50				
			%	33,3	14,2	10,8	41,7				
28	Öğrencilerini etkin biçimde dinlemesi	31 yıl ve üstü	f	18	14	11	11	248	18,38	.005	0,26
			%	33,3	25,9	20,4	20,4				
		19 yıl ve altı	f	19	11	8	35				
			%	26,0	15,1	11,0	47,9				
29	Öğrencileri sorulara farklı cevaplar verdiği olumlu tepki göstermesi	20-30 yıl arası	f	42	19	13	46	248	18,05	.006	0,26
			%	35,0	15,8	10,8	38,3				
		31 yıl ve üstü	f	25	13	10	7				
			%	45,5	23,6	18,2	12,7				
30	Öğrencilerine, kendilerini ifade edebileceği fırsatlar sunması	19 yıl ve altı	f	22	9	9	33	248	18,31	.006	0,26
			%	30,1	12,3	12,3	45,2				
		20-30 yıl arası	f	41	19	14	46				
			%	34,2	15,8	11,7	38,3				
31	Kuşmalarında ve davranışlarında saygı öğelerine yer vermesi	31 yıl ve üstü	f	22	16	10	7	247	19,88	.003	0,27
			%	40,0	29,1	18,2	12,7				
		19 yıl ve altı	f	26	6	9	32				
			%	35,6	8,2	12,3	43,8				
33	Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalarını sağlanması	20-30 yıl arası	f	46	17	19	38	249	16,46	.031	0,25
			%	38,3	14,2	15,8	31,7				
		31 yıl ve üstü	f	23	16	8	8				
			%	41,8	29,1	14,5	14,5				
32	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapması "	19 yıl ve altı	f	25	9	8	31	247	19,88	.003	0,27
			%	34,2	12,3	11,0	42,5				
		20-30 yıl arası	f	46	16	16	42				
			%	38,3	13,3	13,3	35,0				
33	Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalarını sağlanması	31 yıl ve üstü	f	22	17	9	6	249	16,46	.031	0,25
			%	40,7	31,5	16,7	11,1				
		19 yıl ve altı	f	25	12	6	30				
			%	34,2	16,4	8,2	41,1				
34	Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalarını sağlanması	20-30 yıl arası	f	52	12	19	37	249	16,46	.031	0,25
			%	43,3	10,0	15,8	30,8				
		31 yıl ve üstü	f	24	12	10	9				
			%	43,6	21,8	18,2	16,4				

Yalnızca, katılımcıların 32. madde olan "Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapması " ve 34. madde olan

"Öğrencilerin okulda kurallara uymaları için doğru stratejiler kullanması" maddelerinin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ile toplam hizmet yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Katılımcılardan 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılına sahip olanlar öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" seçeneği üzerinde görüş bildirmişlerdir. 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılına sahip olan katılımcılar genel olarak bu boyuttaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş birliği yansıtmaktadırlar. Öte yandan 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların boyutun genelinde "denetlenmemeli" seçeneğine yöneldikleri görülmektedir. 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olanlar ise "dönemde 2 kez ve daha fazla" ve "denetlenmemeli" biçiminde iki uç görüşe dağılmışlardır.

Öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile toplam hizmet yılı arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan öğretmen "öğrencilere isimleri ile hitap etmesi" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların toplam hizmet yılına göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 26,0, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 33,3, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 33,3'dür. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 11,0, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 14,2, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 25,9'dur. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 5,5, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 10,8, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 20,4'tür. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 57,5, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 41,7, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 20,4'dür. Buna göre 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcılar ile 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcılar öğretmenin "öğrencilere isimleri ile hitap

etmesi"ın çoğunlukla denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedirler. 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcılar ise dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu maddenin denetlenmemesi gerektiği yönündeki görüş toplam hizmet yılı arttıkça azalmaktadır. Diğer bir ifadeyle toplam hizmet yılı arttıkça, denetimin sık yapılması gerektiği düşüncesi de artmaktadır. Farklı toplam hizmet yılı olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=22,08, p<0,05$].

4.6.5. Toplam Hizmet Yılı ve Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Özel Alan Program/İçerik Bilgisi**" boyutuna ilişkin görüşleri ile toplam hizmet yılı değişkenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.32'de sunulmuştur.

Tablo 4.32. Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler						Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı
		19 yıl ve altı	20-30 yıl arası	31 yıl ve üstü	Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az				
35	Özel alan öğretim programının amaç ilke ve yaklaşımlarını plan ve uygulamalarına yansıtması	19 yıl ve altı	f	14	16	13	28	244	14,67	.023	0,24
		20-30 yıl arası	f	35	18	30	36				
		31 yıl ve üstü	f	16	16	15	7				
			%	19,7	22,5	18,3	39,4				
			%	29,4	15,1	25,2	30,3				
			%	29,6	29,6	27,8	13,0				
36	Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırması	19 yıl ve altı	f	19	16	10	28	246	14,88	.021	0,24
		20-30 yıl arası	f	38	16	26	39				
		31 yıl ve üstü	f	18	15	14	7				
			%	26,0	21,9	13,7	38,4				
			%	31,9	13,4	21,8	32,8				
			%	33,3	27,8	25,9	13,0				
37	Özel alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları öğrencilerin anlayacağı biçimde aktarması	19 yıl ve altı	f	17	14	12	30	246	15,55	.016	0,24
		20-30 yıl arası	f	41	14	26	38				
		31 yıl ve üstü	f	19	15	12	8				
			%	23,3	19,2	16,4	41,1				
			%	34,5	11,8	21,8	31,9				
			%	35,2	27,8	22,2	14,8				

Katılımcıların toplam hizmet yılı ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "özel alan program/içerik bilgisi" boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına yönelik

görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, toplam hizmet yılı ile özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki özelliklerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş arasında, boyuttaki 4 maddenin 3'ünde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). Yalnızca, katılımcıların 38. madde olan "özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerine yansıtması (felsefe, kuram, yaklaşım...)"maddesinin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ile toplam hizmet yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Katılımcılardan 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılına sahip olanlar özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" seçeneği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Öte yandan 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların boyutun genelinde "denetlenmemeli" seçeneğine yöneldikleri görülmektedir. 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olanlar ise "dönemde 2 kez ve daha fazla" ve "denetlenmemeli" biçiminde iki uç görüşe dağılmışlardır.

Özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile toplam hizmet yılı arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına göre tüm maddelerin contingency katsayısı eşit çıkmıştır. 37. madde olan "özel alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları öğrencilerin anlayacağı biçimde aktarması" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların toplam hizmet yılına göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 23,3, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 34,5, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 35,2'dir. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 19,2, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 11,8, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 27,8'dir. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 16,4, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 21,8, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 22,2'dir. Ayrıca denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 41,1, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 31,9, 31 yıl ve üstü toplam

hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 14,8'dir. Buna göre 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcılar öğretmenin "özel alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları öğrencilerin anlayacağı biçimde aktarması"nın çoğunlukla denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedirler. 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcılar ise denetlenmemeli ve dönemde 2 kez ve daha fazla seçeneklerine yaklaşık eşit olarak dağılmışlardır. 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcılar ise dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu maddenin denetlenmemesi gerektiği yönündeki görüş toplam hizmet yılı arttıkça azalmaktadır. Diğer bir ifadeyle toplam hizmet yılı arttıkça, denetimin sık yapılması gerektiği inancı da artmaktadır. Farklı toplam hizmet yılı olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=15,55$, $p<0,05$].

4.6.6. Toplam Hizmet Yılı ve Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Öğretim Durumu**" boyutuna ilişkin görüşleri ile toplam hizmet yılı değişkenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.33'de sunulmuştur.

Tablo 4.33. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		f	Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler				Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı
				Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
40	Konunun anlaşılması için önkoşul, bilgi, beceri ve/veya değerlere öğrencilerin ne kadar sahip olduklarını yoklaması	19 yıl ve altı	f	20	10	16	27	247	13,90	.031	0,23
			%	27,4	13,7	21,9	37,0				
		20-30 yıl arası	f	49	12	24	34				
			%	41,2	10,1	20,2	28,6				
42	Derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirmesi	19 yıl ve altı	f	22	14	7	30	247	17,34	.008	0,26
			%	30,1	19,2	9,6	41,1				
		20-30 yıl arası	f	44	16	20	40				
			%	36,7	13,3	16,7	33,3				
43	Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesi	19 yıl ve altı	f	25	11	9	28	247	16,27	.012	0,25
			%	34,2	15,1	12,3	38,4				
		20-30 yıl arası	f	50	12	18	39				
			%	42,0	10,1	15,1	32,8				
		31 yıl ve üstü	f	28	10	12	5				
			%	50,9	18,2	21,8	9,1				

46	Öğretim sürecinde ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması	19 yıl ve altı	f	22	15	5	31	248	17,72	.007	0,26
			%	30,1	20,5	6,8	42,5				
		20-30 yıl arası	f	46	14	20	40				
			%	38,3	11,7	16,7	33,3				
		31 yıl ve üstü	f	23	12	12	8				
			%	41,8	21,8	21,8	14,5				
47	Öğrencilerin öğrendiklerini, yaşamları ile ilişkilendirecek fırsatlar yaratması	19 yıl ve altı	f	22	11	7	33	247	12,75	.047	0,22
			%	30,1	15,1	9,6	45,2				
		20-30 yıl arası	f	45	12	19	43				
			%	37,8	10,1	16,0	31,1				
		31 yıl ve üstü	f	26	10	9	10				
			%	47,3	18,2	16,4	18,2				

Katılımcıların toplam hizmet yılı ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "öğretim durumu" boyutundaki özelliklerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, toplam hizmet yılı ile öğretim durumu boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş arasında, boyuttaki 9 maddenin 5'inde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). Katılımcıların 39. madde olan "öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmesi", 41. madde olan "içeriği, konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralaması", 44. madde olan "üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden etkili sorgulama tekniklerini kullanması" ve 45. madde olan "öğrenciye anında dönüt ve düzeltme vermesi" maddelerinin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ile toplam hizmet yılı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Katılımcılardan 20-30 yıl arası ve 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılına sahip olanlar özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" seçeneği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Öte yandan 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların boyutun genelinde "denetlenmemeli" seçeneğine yöneldikleri görülmektedir.

Öğretim durumu boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile toplam hizmet yılı arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına contingency katsayısı diğer maddelere kıyasla daha yüksek olan öğretmenin "derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirmesi" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların toplam hizmet yılına göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 30,1, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 36,7, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı

ise % 48,1'dir. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 19,2, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 13,3, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 25,9'dur. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 9,6, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 16,7, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 14,8'dir. Denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 41,1, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 33,3, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 11,1'dir. Buna göre 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcılar öğretmenin " derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirmesi"nin çoğunlukla denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedirler. 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcılar ile 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcılar ise dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiği görüşündedirler. Bu maddenin denetlenmemesi gerektiği yönündeki görüş toplam hizmet yılı arttıkça azalmaktadır. Diğer bir ifadeyle toplam hizmet yılı arttıkça, denetimin sık yapılması gerektiği düşüncesi de artmaktadır. Farklı toplam hizmet yılı olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=17,34, p<0,05$].

4.6.7. Toplam Hizmet Yılı ve Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Bulgular

Katılımcıların, öğretmen denetiminin boyutlarından "**Bireysel Özellikler**" boyutuna ilişkin görüşleri ile toplam hizmet yılı değişkenlerinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular Tablo 4.34'te sunulmuştur.

Katılımcıların toplam hizmet yılı ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "bireysel özellikler" boyutundaki özelliklerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, toplam hizmet yılı ile bireysel özellikler boyutundaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüş arasında, boyuttaki 5 maddenin yalnızca 2'sinde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p<0,05$). 48. madde olan öğretmenin "sınıf içi çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranması" ve 51. madde olan "öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanması" maddeleri anlamlı farklılığın belirlendiği maddelerdir.

Tablo 4.34. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetlenme Sıklığına İlişkin Kategoriler						Toplam (N)	Ki kare	p	Contingency Katsayısı
			f	Dönemde 2 kez ve daha fazla	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez ve daha az	Denetlenmemeli				
48	Sınıf içi çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranması	19 yıl ve altı	f	24	14	11	24	247	13,39	.037	0,23
			%	32,9	19,2	15,1	32,9				
		20-30 yıl arası	f	45	15	23	37				
			%	37,5	12,5	19,2	30,8				
	31 yıl ve üstü	f	27	12	10	5					
		%	50,0	22,2	18,5	9,3					
51	Teknoloji okur yazarı olması	19 yıl ve altı	f	24	9	14	26	247	13,60	.034	0,23
			%	32,9	12,3	19,2	35,6				
		20-30 yıl arası	f	46	14	20	39				
			%	38,7	11,8	16,8	32,8				
	31 yıl ve üstü	f	23	13	13	6					
		%	41,8	23,6	23,6	10,9					

Katılımcılardan 20-30 yıl arası ve 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılına sahip olanlar özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" seçeneği üzerinde yoğunlaşmışlardır. Öte yandan 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların boyutun genelinde "denetlenmemeli" ve "dönemde 2 kez ve daha fazla" seçeneğine yaklaşık olarak eşit oranda dağıldıkları görülmektedir.

Bireysel özellikler boyutundaki maddelere verilen yanıtlar ile toplam hizmet yılı arasında bir ilişkinin olup olmadığının analizi için kullanılan iki yönlü ki kare testi sonuçlarına, anlamlı farklılığın gözlemlendiği her iki maddenin contingency katsayısı eşittir. Öğretmenin "sınıf içi çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranması" maddesi ayrıntılı olarak incelenmiştir. Bu maddeye verilen yanıtların toplam hizmet yılına göre dağılımı şu şekildedir: "dönemde 2 kez ve daha fazla" şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 32,9, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 37,5, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 50,0'dir. Dönemde 1 kez şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 19,2, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 12,5, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 22,2'dir. Yılda 1 kez ve daha az biçiminde görüş bildiren

19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 15,1, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 19,2, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 18,5'dir. Denetlenmemeli şeklinde görüş bildiren 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 32,9, 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı % 30,8, 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcıların oranı ise % 9,3'dür. Buna göre 19 yıl ve altı toplam hizmet yılı olan katılımcılar öğretmenin "sınıf içi çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranması"na ilişkin denetlenmemeli ve dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmeli biçiminde iki uç görüşe dağılmışlardır. 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcılar ile 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcılar ise dönemde 2 kez ve daha fazla denetlenmesi gerektiği görüşündedirler. Bu maddenin denetlenmemesi gerektiği yönündeki görüş toplam hizmet yılı arttıkça azalmaktadır. Farklı toplam hizmet yılı olan katılımcıların, denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerindeki bu farklılığın anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(6)}=13,39, p<0,05$].

4.6.8. Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular, 31 yıl ve üstü kıdeme sahip olan katılımcıların boyutların genelinde, dönemde bir kez denetim yapılması görüşünü yansıttıklarını ve diğer katılımcılara kıyasla daha sık denetim yapılması gerektiği görüşünde olduklarını göstermektedirler. Diğer yandan 19 yıl ve altı kıdeme sahip katılımcılar, katılımcılar arasında denetimin yapılmaması gerektiği görüşüne en fazla yönelen gruptur. 20-30 yıl arası kıdeme sahip olan katılımcılar ise, 31 yıl ve üstü kıdeme sahip katılımcılara göre daha seyrek denetimi tercih etmektedirler. Bu genel durumdan hareketle, toplam hizmet yılı arttıkça, denetimin sık yapılması gerektiği yönündeki görüşün de arttığı düşünülebilir. Bu durumun nedenlerinden biri tecrübeli katılımcıların öğretmen denetimine olumlu bakıyor olmaları olabilir. Sakıcı'nın (2011) araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin kıdemleri arttıkça performans değerlendirme sistemine daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Dolayısıyla kıdem öğretmenlerin denetime yaklaşımını etkiliyor denebilir. Ayrıca tecrübeli katılımcılar denetimin önemli olduğunu ve gerekli olduğunu yaşayarak görmüş olabilirler ve dolayısıyla sık denetim yapılması gerektiği inancında olabilirler. Nitekim, Tesfaw ve Hofman (2012) araştırmaları sonucunda deneyimli öğretmenlerin, diğerlerine kıyasla daha yüksek bir oranla

denetimin önemli olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Begum (2008) de yaş arttıkça öğretmen denetiminin amacının öğretmen ve öğrenci öğrenmesi olduğu inancının da arttığı ve kıdemin de aynı tür eğilime neden olduğu bulgusuna ulaşmıştır.

4.7. ALTINCI ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin kim tarafından denetlenmesi gerektiği konusunda denetmen, yönetici ve öğretmen görüşleri nelerdir? şeklinde ifade edilen alt probleme ilişkin bulgular bu bölümde çözümlenmiştir.

Katılımcılara öğretmen denetiminde dikkate alınan özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri sorulmuş, eğer katılımcı bir maddeye ilişkin denetlenmemeli seçeneği dışında bir sıklık ifadesini sunmuşsa bu maddenin kim tarafından denetlenmesi gerektiğini düşündüğü sorulmuştur. Katılımcılardan, denetimi yapacak kişiye ilişkin kendilerine sunulan 7 seçenekten en az 2 tanesini önermeleri istenmiştir. Bu seçeneklerden bir tanesi "diğer" olarak sunulmuştur ve bu yolla isteyen katılımcının kendine sunulan seçenekler dışında bir seçeneği önerme şansı da oluşturulmuştur. Katılımcıların yanıtları çoklu yanıt analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu bölüme ilişkin bulgular araştırmanın boyutları üzerinden tablolastırılmıştır ve tabloda yer alan yüzdeler katılımcılar üzerinden değil yanıtlar üzerinden hesaplanmıştır.

4.7.1. Evrak Denetimi Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların evrak denetimi boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 4.35'de sunulmuştur. Tabloda her madde için en çok işaretlenen seçeneğin yüzde ve frekansı koyulaştırılmıştır.

Katılımcıların evrak denetimi boyutunda yer alan 9 maddenin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı seçimlerini ağırlıklı olarak tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 4.35. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Kategoriler								Toplam Görüş
		Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer		
1	Zümre Toplantı Tutanakları	f	63	161	50	17	71	4	1	367
		%	17,2	43,9	13,6	4,6	19,3	1,1	0,3	
2	Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar (her öğrenci için uygun yıllık amaçlar, ünitelerin seçimi ve süresi, yöntem uygunluğu...)	f	57	164	52	14	51	2	4	344
		%	16,6	47,7	15,1	4,1	14,8	0,6	1,2	
3	Sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamalar (hazırlık, konu dağılımı, cevap anahtarı hazırlama, sınav tarihini duyurma, süre...)	f	74	138	39	7	70	5	4	337
		%	22,0	40,9	11,6	2,1	20,8	1,5	1,2	
4	Değerlendirme Sonuçları (uygun ölçme değerlendirme, sonuçları ilan etme, puanların e-okula kaydedilmesi...)	f	93	132	35	5	58	8	6	337
		%	27,6	39,2	10,4	1,5	17,2	2,4	1,8	
5	Ödevler (Planlama ve amaca uygunluk, takip, değerlendirme...)	f	88	98	31	3	65	9	11	305
		%	28,9	32,1	10,2	1,0	21,3	3,0	3,7	
6	Sosyal Etkinlik Çalışmaları (bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü, toplum hizmeti çalışmaları)	f	94	138	44	3	23	9	9	320
		%	29,4	43,1	13,8	0,9	7,2	2,8	2,8	
7	Rehberlik Çalışmaları (Eğitsel, mesleki, bireysel ve grup rehberliği etkinlikleri ile aile katılımı)	f	92	144	53	10	13	3	26	341
		%	27,0	42,2	15,5	2,9	3,8	0,9	7,6	
8	Görev ve Sorumluluklar (Eğitim, öğretim, nöbet, törenler, kılık kıyafet, yönetime yardımcı olma...)	f	107	171	40	5	6	3	1	333
		%	32,1	51,4	12,0	1,5	1,8	0,9	0,3	
9	Kişisel Çalışmalar (Hizmet içi eğitim, toplantı, seminer, yüksek lisans, ulusal ve uluslararası proje, bilimsel yayın...)	f	60	135	68	10	9	4	2	288
		%	20,8	46,9	23,6	3,5	3,1	1,4	0,7	

Zümre toplantı tutanaklarının, ünitelendirilmiş yıllık planların, sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamaların, değerlendirme sonuçlarının ve ödevlerin denetiminde katılımcıların denetimi yapacak kişiye ilişkin tercihleri en çok seçilenden en az olana doğru şu şekildedir: **okul müdürü, zümre başkanı** ve **okul müdür yardımcısı**. Katılımcıların bu maddelere ilişkin tercihlerinin yüzde ve frekansları tabloda sunulmuştur. Öte yandan sosyal etkinlik çalışmalarının, rehberlik çalışmalarının ve görev ve sorumlulukların denetiminde katılımcıların denetimi yapacak kişiye ilişkin tercihleri en çok seçilenden en az olana doğru şu şekildedir: **okul müdürü, okul müdür**

yardımcısı ve **MEB il denetmeni**. Ayrıca katılımcılardan bazıları rehberlik çalışmalarının okulun rehberlik servisi tarafından denetlenebileceği görüşünü öne sürmüştür.

Bu boyuta ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların, denetimi yapacak kişiler arasında MEB bakanlık denetmenlerini genel olarak tercih etmedikleri görülmektedir. Seçimler okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı ve MEB il denetmeni etrafında yoğunlaşmaktadır. Bu tercihler arasında ise en fazla orana sahip olan okul müdürüdür. Katılımcılar boyutun genelinde % 32,1 ile % 51,4 oranında okul müdürü seçimine yönelmişlerdir.

Katılımcıların okul müdür yardımcısının ve zümre başkanının yasal olarak denetim görevinin olmamasına karşın bu seçimlerde yoğunlaşmaları ilginç bir bulgudur. Ayrıca katılımcıların boyuttaki bazı maddelerde öğrenci seçeneğine MEB bakanlık denetmeni seçeneğinden daha çok yönelmeleri de çarpıcı bir bulgudur.

4.7.2. Dersi Planlama Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların dersi planlama boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 4.36'da sunulmuştur. Tabloda koyulaştırılmış olarak sunulan frekans ve yüzdelere, katılımcıların her madde için en çok seçtiği 3 öneriyi yansıtmaktadır.

Tablo 4.36. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş	
		Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer		
10	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması	f	44	129	42	7	49	15	9	295
		%	14,9	43,7	14,2	2,4	16,6	5,1	3,0	
11	Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtması	f	55	169	65	17	28	4	6	344
		%	16,0	49,1	18,9	4,9	8,1	1,2	1,8	
12	Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması	f	44	129	47	12	44	15	11	298
		%	17,7	39,9	16,0	2,1	15,3	5,2	3,7	

13	Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alması	f	51	115	46	6	44	15	11	288
		%	17,7	39,9	16,0	2,1	15,3	5,2	3,7	
14	Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtmesi	f	55	127	46	13	45	5	9	300
		%	18,3	42,3	15,3	4,3	15,0	1,7	3,0	
15	Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtmesi	f	46	119	49	8	54	6	10	292
		%	15,8	40,8	16,8	2,7	18,5	2,1	3,4	
16	Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtmesi	f	43	113	44	10	59	6	9	284
		%	15,1	39,8	15,5	3,5	20,8	2,1	3,2	
17	Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtmesi	f	45	106	37	6	66	4	10	274
		%	16,4	38,7	13,5	2,2	24,1	1,5	3,7	
18	Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer vermesi	f	45	104	35	13	60	10	10	277
		%	16,2	37,5	12,6	4,7	21,7	3,6	3,6	
19	Ders plânında vereceği ödevleri belirtmesi	f	51	94	36	4	66	6	10	267
		%	19,1	35,2	13,5	1,5	24,7	2,2	3,7	

Katılımcıların dersi planlama boyutunda yer alan 10 maddenin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı ve MEB il denetmeni seçeneklerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği görülmektedir.

Katılımcılar, öğretmenin "zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması", "ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtmesi", "ders planında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer vermesi" ve "ders plânında vereceği ödevleri belirtmesi"nin sırasıyla okul müdürü, zümre başkanı ve okul müdür yardımcısı tarafından denetlenmesini istemektedirler. Diğer yandan öğretmenin Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtması, ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması, ders planında bireysel farklılıkları dikkate alması ve ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtmesi maddelerinin denetimini yapacak kişi olarak sırasıyla okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve MEB il denetmeni önerilmiştir. Öğretmenin ders planında amaca uygun etkinlikleri belirtmesi ve ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtmesi maddelerinin denetimi için ise sırasıyla okul müdürü, zümre başkanı ve MEB il denetmeni önerilmiştir.

Katılımcıların okul müdür yardımcısının ve zümre başkanının yasal olarak denetim görevi olmamasına karşın bu seçimlerde yoğunlaşmaları ilginç bir bulgudur.

Ayrıca katılımcıların boyuttaki bazı maddelerde öğrenci seçeneğine MEB bakanlık denetmeni seçeneğinden daha çok yönelmeleri de çarpıcı bir bulgudur.

4.7.3. Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 4.37'de sunulmuştur. Katılımcıların en çok yöneldikleri ve diğer seçimlerden oranca daha yüksek olan 2 seçimleri koyulaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.37. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyne İlişkin Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetimi Yapacak Kişiyne İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş	
		Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer		
20	Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alması	f	106	133	24	6	13	19	8	309
		%	34,3	43,0	7,8	1,9	4,2	6,1	2,5	
21	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenlemesi	f	83	128	29	3	20	15	8	286
		%	29,0	44,8	10,1	1,0	7,0	5,2	2,7	
22	Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlemesi	f	108	145	30	6	16	17	5	327
		%	33,0	44,3	9,2	1,8	4,9	5,2	1,5	
23	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması	f	61	116	37	7	46	24	13	304
		%	20,1	38,2	12,2	2,3	15,1	7,9	4,3	
24	Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlaması, kullanıma hazır halde tutması	f	101	127	29	7	35	13	10	322
		%	31,4	39,4	9,0	2,2	10,9	4,0	3,1	
25	Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri derse yansıtması	f	64	122	40	12	43	15	12	308
		%	20,8	39,6	13,0	3,9	14,0	4,9	3,8	
26	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olması ve bunları öğretmesi	f	55	117	42	12	37	14	12	289
		%	19,0	40,5	14,5	4,2	12,8	4,8	3,1	

Katılımcıların öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutunda yer alan 7 maddenin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak okul müdürü ve okul müdür yardımcısı seçimlerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar bu boyuttaki

maddelerin % 38,2 ile % 44,8 arasında değişen bir oranla okul müdürü, % 19,0 ile % 34,3 arasında değişen bir oranla da okul müdür yardımcısı tarafından denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. MEB bakanlık denetmeni boyutun genelinde en az dile getirilen seçimdir. Zümre başkanı ile öğrenci seçimleri de bazı maddelerde dikkate değer bir oranda dile getirilmiştir.

Katılımcıların okul müdür yardımcısının yasal olarak denetim görevi olmamasına karşın bu seçimde yoğunlaşmaları ilginç bir bulgudur. Ayrıca katılımcıların boyuttaki bazı maddelerde öğrenci seçeneğine yüksek bir oranda yönelmeleri de çarpıcı bir bulgudur. Katılımcılar öğrencinin de öğretmen denetiminde rol alabileceği görüşünü yansıtmaktadırlar.

4.7.4. Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 4.38'de sunulmuştur. Bulgular tablolaştırılırken, her madde için yüzde ve frekansı en yüksek olan üç seçenek koyulaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.38. Katılımcıların Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyne İlişkin Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetimi Yapacak Kişiyne İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş	
		Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer		
27	Öğrencilere isimleri ile hitap etmesi	f	49	81	25	3	25	31	13	227
		%	21,6	35,7	11,0	1,3	11,0	13,7	5,7	
28	Öğrencilerini etkin biçimde dinlemesi	f	55	93	29	2	28	33	11	251
		%	21,9	37,1	11,6	0,8	11,2	13,1	4,4	
29	Öğrenciler sorulara farklı cevaplar verdiğinde olumlu tepki göstermesi	f	49	95	29	3	31	36	14	257
		%	19,1	37,0	11,3	1,2	12,1	14,0	5,5	
30	Öğrencilerine, kendilerini ifade edebileceği fırsatlar sunması	f	55	96	31	2	30	37	14	265
		%	20,8	36,2	11,7	0,8	11,3	14,0	5,3	
31	Konuşmalarında ve davranışlarında saygı öğelerine yer vermesi	f	55	107	27	1	26	38	15	269
		%	20,4	39,8	10,0	0,4	9,7	14,1	5,6	

32	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapması	f	54	89	31	5	36	29	17	261
		%	20,7	34,1	11,9	1,9	13,8	11,1	6,5	
33	Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalarını sağlaması	f	54	97	26	5	34	23	20	259
		%	20,8	37,5	10,0	1,9	13,1	8,9	7,7	
34	Öğrencilerin okulda kurallara uymaları için doğru stratejiler kullanması	f	62	113	28	4	25	19	21	272
		%	22,8	41,5	10,3	1,5	9,2	7,0	7,7	

Katılımcıların öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutunda yer alan 8 maddenin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak **okul müdürü** ve **okul müdür yardımcısı** seçimlerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu boyutun genelinde katılımcılar denetimi yapacak kişi olarak okul müdürü ve okul müdür yardımcısından sonra öğrenci seçeneğini önermişlerdir. Bu, araştırma açısından ilginç bir bulgudur. Katılımcılar genel olarak öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve öğrenciyi önermişlerdir.

4.7.5. Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 4.39'da sunulmuştur. Bulgular sunulurken her bir madde için en çok seçilen 3 öneri koyulaştırılmış şekilde verilmiştir.

Tablo 4.39. Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetimi Yapacak Kişiyeye İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş	
		Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer		
35	Özel alan öğretim programının amaç ilke ve yaklaşımlarını plan ve uygulamalarına yansıtması	f	52	110	38	5	35	10	15	265
		%	19,6	41,5	14,3	1,9	13,2	3,8	5,7	
36	Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırması	f	48	104	40	4	32	13	17	258
		%	18,6	40,3	15,5	1,6	12,4	5,0	6,6	
37	Özel alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları öğrencilerin anlayacağı biçimde aktarması	f	44	102	37	5	33	21	18	260
		%	16,9	39,2	14,2	1,9	12,7	8,1	6,9	

38	Özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerine yansıtması (felsefe, kuram, yaklaşım...)	f	52	104	36	12	35	16	15	270
		%	19,3	38,5	13,3	4,4	13,0	5,9	5,6	

Katılımcıların özel alan program/içerik bilgisi boyutunda yer alan 4 maddenin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak okul müdürü ve okul müdür yardımcısı seçeneklerinde ağırlıklı olarak yoğunlaştıkları, bu seçimlerini ise MEB il denetmeni ve zümre başkanının izlediği görülmektedir.

Katılımcılar özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak, % 38,5 ile % 41,5 arasında değişen bir oranla okul müdürünü, % 18,6 ile % 19,6 arasında değişen bir oranla da okul müdür yardımcısını önermişlerdir. MEB bakanlık denetmeni, bu boyuttaki tüm maddelerde diğer seçeneği de dahil olmak üzere en az tercih edilen seçimdir. Bu bulgu araştırma açısından çarpıcı bir bulgudur.

4.7.6. Öğretim Durumu Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğretim durumu boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 4.40'ta sunulmuştur. Her madde için, katılımcılar tarafından bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak önerilen ilk üç kişiye ilişkin yüzde ve frekanslar koyulaştırılarak sunulmuştur.

Katılımcıların öğretim durumu boyutunda yer alan 9 maddenin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı seçeneklerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu seçimlerden okul müdürü % 33,2 ile % 38,4 arasında değişen bir oranla ilk sıradadır. Bu seçimi, % 15,6 ile % 19,7 arasında değişen oranla okul müdür yardımcısı ve % 12,7 ile % 20,7 arasında değişen oranla zümre başkanı seçimleri izlemektedir. Katılımcılar öğretim durumu boyutundaki maddelerin okul yöneticisi tarafından denetlenmesini tercih etmektedirler. Bu boyutta öğrenci seçeneği de kayda değer bir yüzdeyle tercih edilmiştir. MEB bakanlık denetmeninin de bu boyutta en az tercih edilen kişidir.

Tablo 4.40. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş	
		Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer		
39	Öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmesi	f	47	109	28	8	36	34	22	284
		%	16,5	38,4	9,9	2,8	12,7	12,0	7,9	
40	Konunun anlaşılması için önkoşul, bilgi, beceri ve/veya değerlere öğrencilerin ne kadar sahip olduklarını yoklaması	f	55	106	24	11	41	22	20	279
		%	19,7	38,0	8,6	3,9	14,7	7,9	7,3	
41	İçeriği, konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralaması	f	50	98	22	7	56	21	17	271
		%	18,5	36,2	8,1	2,6	20,7	7,7	6,3	
42	Derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirmesi	f	43	101	19	6	53	32	19	273
		%	15,8	37,0	7,0	2,2	19,4	11,7	7,0	
43	Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesi	f	45	100	21	7	48	33	21	275
		%	16,4	36,4	7,6	2,5	17,5	12,0	7,7	
44	Üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden etkili sorgulama tekniklerini kullanması	f	47	95	24	7	46	27	20	266
		%	17,7	35,7	9,0	2,6	17,3	10,2	7,6	
45	Öğrenciye anında dönüt ve düzeltme vermesi	f	48	89	17	7	48	37	22	268
		%	17,9	33,2	6,3	2,6	17,9	13,8	8,3	
46	Öğretim sürecinde ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması	f	40	95	20	5	42	37	18	257
		%	15,6	37,0	7,8	1,9	16,3	14,4	7,1	
47	Öğrencilerin öğrendiklerini, yaşamları ile ilişkilendirecek fırsatlar yaratması	f	44	94	19	5	40	35	21	258
		%	17,1	36,4	7,4	1,9	15,5	13,6	8,2	

4.7.7. Bireysel Özellikler Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların bireysel özellikler boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri Tablo 4.41'de sunulmuştur. Her madde için en yüksek frekansa sahip üç seçim koyulaştırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 4.41. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Görüşleri

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş	
		f	Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci		Diğer
48	Sınıf içi çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranması	f	58	111	25	6	38	31	20	289
		%	20,1	38,4	8,7	2,1	13,1	10,7	6,9	
49	Kişisel bakımına özen göstermesi	f	68	118	15	3	26	32	18	280
		%	24,3	42,1	5,4	1,1	9,3	11,4	6,5	
50	Türkçe'yi dil kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanması	f	52	118	24	6	39	36	14	289
		%	18,0	40,8	8,3	2,1	13,5	12,5	4,6	
51	Teknoloji okur yazarı olması	f	52	118	31	6	31	29	15	282
		%	18,4	41,8	11,0	2,1	11,0	10,3	5,5	
52	Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanması	f	55	125	30	7	35	30	17	299
		%	18,4	41,8	10,0	2,3	11,7	10,0	5,6	

Katılımcıların bireysel özellikler boyutunda yer alan 5 maddenin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak okul müdürü ve okul müdür yardımcısı seçeneklerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu seçimleri zümre başkanı ve öğrenci seçenekleri izlemektedir. Katılımcılar, öğretmenin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bireysel özelliklerinin okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı ve öğrenci tarafından denetlenebileceğini düşünmektedirler.

Bu bulgu araştırma açısından önemli bir bulgudur. Öğretmen, yönetici ve denetmenler öğrencinin de denetim sürecinde aktif olarak rol alabileceği inancındadırlar.

4.7.8. Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Katılımcıların öğretmen denetimini yapacak kişiye ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak tüm boyutlarda okul müdürü öncelikli seçimdir. Katılımcılar genel olarak evrak denetimini sırasıyla okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı ve MEB il denetmeninin yürütmesini tercih etmektedirler. Zümre başkanı ve okul müdür yardımcısının yasal denetim görevi olmamasına karşın

öncelikli tercihler arasında olması ilgi çekici bir bulgudur. Evrak denetimi öğretmenin öğretime ilişkin evraklarını içerdiğinden zümre başkanının önerilmesi önemli bir bulgudur. Katılımcılar zümre başkanının yapacağı denetimlere güveniyorlar çıkarımı yapılabilir. Dersi planlama durumunun denetiminde ise tercihleri sırasıyla şu şekildedir: okul müdürü, zümre başkanı, MEB il denetmeni ve oku müdür yardımcısı. Öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutundaki maddelerin denetimi için ise ağırlıklı olarak okul müdürü ve okul müdür yardımcısı önerilmiştir. Bu boyuttaki maddelerin okulun ve sınıfın fiziki koşulları, temizlik ve öğretim materyallerine ilişkin olduğu düşünüldüğünde okulu yakından tanıyan ve en kısa yoldan çözümler üretebilecek kişiler olarak okul müdürü ve okul müdür yardımcısının önerilmesi anlamlı bir bulgudur. Katılımcılar öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma durumunun denetimini yapacak kişiler olarak da sırasıyla okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve öğrenci seçimlerine ağırlıklı olarak yönelmişlerdir. Öğrenci seçiminin okul müdürü ve müdür yardımcısından sonra en çok tercih edilen kategori olması ilginç bir bulgudur. Katılımcılar öğrencilerin öğretmenlerin kendilerine değer verme ve rehberlikte bulunma durumunu denetleyebilecekleri görüşünü yansıtmaktadırlar. Özel alan program/içerik bilgisi boyutunun denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve MEB il denetmeni önerilmiştir. Öğretmenin branşına yönelik denetim yapacak kişiler için okul müdürü ve okul müdür yardımcısının önerilmesi ilginç bir bulgudur. Diğer yandan öğretmenin öğretim durumunun denetiminde ağırlıklı olarak okul müdürü, zümre başkanı ve okul müdür yardımcısı önerilmiştir. Öğretim durumunun denetimi bir şekilde sınıf içi etkinliklerin denetimini içerir. Katılımcılar öğretmenlerin okul paydaşlarıncı denetlenmesinin onların kendilerini rahat hissetmelerine neden olacağını düşünmüş olabilirler. Ayrıca öğretim durumunun denetimi için çok düşük bir oranda da olsa öğretmenin kendisi ve veli seçenekleri de önerilmiştir. Bazı katılımcılar, öğretmenin kendi öğretimine ilişkin öz-denetim yapabileceğini düşünmektedirler. Ayrıca velilerin de denetim sürecinde rol alabileceğini ve öğretmenin öğretimine ilişkin çıkarımlarda bulunabileceklerini düşünmektedirler. Son olarak katılımcılar öğretmenin bireysel özelliklerinin de ağırlıklı olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı tarafından denetlenebileceği inancını yansıtmaktadırlar.

Okul müdürünün denetimi yapacak kişi olarak ağırlıklı olarak seçilmesi hem yönetsel hem de denetsel sorumluluğu gereği olabileceği gibi, okulunu ve öğretmenini en iyi tanıyan kişi olmasıyla da ilgili olabilir. Okul müdürleri sorumlulukları gereği okulun programının ve öğretiminin daha etkili olmasını sağlayacak yollar bulmaları için öğretmenlere yardım etmek zorundadırlar (Henson, 2010: 70), dolayısıyla katılımcılar bu beklentiden hareketle okul müdürünün denetlemesini istiyor olabilirler. Araştırma bulguları okul müdürlerinin öğretimsel denetimlerinin öğretmenlerin okul müdürünün güvenilirliğine ilişkin algılarına olumlu etki yaptığı yönündedir. Wahnee'nin 258 araştırma bulguları öğretimsel denetim değişkeninin müdüre duyulan güvenin en güçlü belirleyicisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğretimsel denetim tek başına müdüre duyulan güvenin okul içi değişkenlerinin % 98'lik kısmını açıklamaktadır. Dolayısıyla müdürün öğretmen denetiminde ağırlıklı olarak rol alması müdüre duyulan güveni artırabilir ve bu şekilde de kurum kültürü güçlenebilir. Diğer yandan öğretmen denetiminde görev alacak müdürlerin yetkinlik kazanmak için birtakım eğitimlerden geçmesi gerektiği düşünülebilir. Minnear-Peplinski'nin (2009) araştırma bulgularına göre yüksek lisans derecesi olan müdürler sayıca ve çeşitçe daha çok değerlendirme tekniklerini kullanmaktadırlar. Ayrıca yöneticilere sağlanacak öğretimsel denetim ve liderlik eğitimleri de onların denetime daha üretken yaklaşımlarına kaynaklık edebilir. Nitekim Grizzard (2007) araştırmasıyla şu sonuçlara ulaşmıştır: öğretimsel denetim eğitimi alan ve klinik denetim tekniğini uygulayan müdürler ile eğitim almayan ve tekniği uygulamayan müdürler arasında, öğretimi geliştirme amacıyla yapılan öğretmen gözlemlerinin sayısı açısından anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

Katılımcıların öğretmen denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla müdürü önermeleri anlamlı bir bulgudur fakat müdürün iş yükü ve zaman problemi değerlendirildiğinde sistemde birtakım düzenlemelere gidilmesi ihtiyacı doğmaktadır. Kurt'un (2009), okul yöneticilerinin, yöneticinin denetleme faaliyetlerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla yürüttüğü araştırma bulgularına göre, okul yöneticileri denetleme yaparken belli bir zaman takvimine bağlı kalmamaktadırlar. Okul çalışanlarının ve iş yoğunluğunun oranına göre hareket etmektedirler. Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı eğitimdeki mevcut denetleme sisteminden memnun değildirler. Okul yöneticileri genel olarak denetmenlerden ve milli eğitim müdürlüğünden gelen yönergeler doğrultusunda denetleme yapma zorunluluğu

içindedirler. Okul yöneticileri belli bir yaşın üstünde ya da emeklilik yaşını geçmiş öğretmenleri denetlerken sıkıntı yaşadıklarını belirtmektedirler. Okul yöneticileri denetleme yaptıkları esnada okul personeline stres, panikleme, heyecanlanma gibi duygular gözlemledikleri için denetlenenlerin hoşnut olmadığı inancındadırlar. Bu bulgular değerlendirildiğinde okul müdürünün denetim görevine ilişkin sorun çözmeye yönelik, geliştirici düzenlemelere ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Araştırmada MEB Bakanlık denetmenlerinin çok az tercih edilmesi ilginç bir bulgudur. MEB il denetmeninin tercih edilme oranı da okulmüdüründen daha düşüktür. Bu durumun nedeni katılımcıların denetime ilişkin sorunları olabilir öğretmen ve yöneticilerin denetmenle, denetmenlerin de öğretmen ve yöneticilerle yaşadıkları sorunlar olabilir. Örneğin denetmenlerin denetimin uygulanan ve yönetsel yönlerine ilişkin deneyimlerini raporlaştırdıkları bir araştırmanın bulgularına göre yaşanan denetsel etkinlikler "en iyi klinik denetim etkinlikleri" ile tutarlı değildir. Denetmenler kendilerine ideal denetimi gerçekleştirebilmeleri için yeterli zaman, kaynak ve mali tazminat tanınmadığını vurgulamışlardır. Denetmenlerin bir çoğu (% 66) eğitimleri sırasında klinik denetime ilişkin bir ders almamışlardır. Ders alan kısmın % 89'u da anlatım yoluyla bilgi edindiklerini vurgulamışlardır. Denetmenlerin % 70'i ise somut stajerlik yaşantısı geçirmediğini belirtmiştir (Rose, 2009). Bu ve bunun gibi denetmenlerin yetersizliğine ve yetersizliğe bağlı sorunlara işaret eden birçok araştırma mevcuttur (Memduhoğlu ve Zengin, 2011; Macit, 2003; Yavuz, 1995; Kunduz, 2007; Çelik, 2010; Ilgaz, 2011; Polat, 2010; Köroğlu, 2011; Karkuş, 2011). Bu yetersizlikler denetmenlerin öncelikli olarak tercih edilmelerinin önünde engel olabilir.

Okul müdür yardımcısının yasal görevi olmamasına karşın katılımcılar tarafından yüksek oranda önerilmesi ilginç bir bulgudur. Bazı ülkelerin denetim sistemlerinde okul müdür yardımcısının denetim görevi mevcuttur. Ayrıca okul müdür yardımcılarını belirli konularda öğretmeni denetlemek için uygun aday olabilirler. Begum'un (2008) araştırmasında okul müdür yardımcılarında "öğretmen denetimini gerçekleştirmek için en uygun kişi okul müdür yardımcısı mıdır" sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya okul müdür yardımcılarının % 56,6'sı evet, % 16,7'si hayır, % 24,5'i ise denetimi yapacak kişiler arasında en uygunu yanıtını vermiştir. Dolayısıyla okul müdür

yardımcılarının denetim görevine ilişkin yasal düzenlemelere ihtiyaç olduğu görüşü ileri sürülebilir.

Zümre başkanı da yasal denetim görevi olmayan bir diğer eğitim paydaşdır. Zümre başkanının ağırlıklı olarak tercih edilmesinin nedeni olarak, katılımcıların, öğretmen denetiminin branş uzmanı bir kişi tarafından yapılmasına olumlu bakıyor olmaları düşünülebilir. Bugün meslektaş denetimi uzmanlarca da önerilen bir yaklaşımdır ve iş birliğini ve gelişimi desteklediği ileri sürülmektedir (Sullivan ve Glanz, 2009: 154). Ayrıca öğretmenlerin denetime ilişkin öne sürdükleri temel sorunlardan biri branş denetmenlerince denetlenemiyor olmalarıdır (Altun ve Sarpkaya, 2014; Erim, 2004; Kaya, 2006). Bu nedenle zümre başkanının alan uzmanlığına güveniyor ve denetim yapması tercih ediliyor olabilir.

Öğrencinin öğretmeni denetlemesi, öz denetim ve velinin denetlemesi gibi önerilerin gelmesi de, araştırma açısından önemli bir bulgudur. Katılımcılar düşük bir oranla da olsa, öğretmenin farklı kişilerce denetlenebileceği görüşünü yansıtmaktadırlar.

4.8. YEDİNCİ ALT PROBLEME İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde Milli Eğitim Bakanlığı'nın "Öğretmen Değerlendirme Formu"nda yer alan özelliklerin kim tarafından denetlenmesi gerektiği konusunda denetmen, yönetici ve öğretmen görüşleri, görev durumuna göre nasıl bir dağılım göstermektedir? biçiminde ifade edilen alt probleme ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmada kullanılan veri toplama aracının boyutları üzerinden tablollaştırılarak sunulmuştur. Tabloda her bir madde için öğretmen, yönetici ve denetmenlerin, denetimi yapacak kişiye ilişkin seçimlerinin yüzdeleri verilmiştir. Yüzdeler toplam katılımcı sayısı üzerinden değil, görev grubu üzerinden alınmıştır. Her bir hücredeki yüzde, o görev grubuna ait katılımcıların yüzdesidir.

4.8.1. Görev Durumu ve Evrak Denetimi Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların evrak denetimi boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin görev durumuna göre dağılımı Tablo

4.42'de sunulmuştur. Her madde için en yüksek frekansa sahip iki seçenek karşılaştırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 4.42. Katılımcıların Evrak Denetimi Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiyne İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetimi Yapacak Kişiyne İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş
			Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer	
1	Zümre Toplantı Tutanakları	Öğretmen	20,7	44,7	6,4	5,6	20,7	1,5	0,4	364
		Yönetici	14,3	53,6	25,0	7,1	0,0	0,0	0,0	
		Denetmen	2,9	37,1	37,1	0,0	22,9	0,0	0,0	
2	Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar (her öğrenci için uygun yıllık amaçlar, ünitelerin seçimi ve süresi, yöntem uygunluğu...)	Öğretmen	19,8	46,7	8,2	4,7	18,3	0,8	1,6	341
		Yönetici	13,8	55,2	24,1	6,9	0,0	0,0	0,0	
		Denetmen	1,8	49,1	43,6	0,0	5,5	0,0	0,0	
3	Sınavlar ve sınav yerine geçen uygulamalar (hazırlık, konu dağılımı, cevap anahtarı hazırlama, sınav tarihini duyurma, süre...)	Öğretmen	24,4	39,2	4,0	2,4	26,4	2,0	1,6	334
		Yönetici	17,2	51,7	17,2	3,4	10,3	0,0	0,0	
		Denetmen	9,1	45,5	43,6	0,0	1,8	0,0	0,0	
4	Değerlendirme Sonuçları (uygun ölçme değerlendirme, sonuçları ilan etme, puanların e-okula kaydedilmesi...)	Öğretmen	33,3	36,5	2,7	1,6	20,4	3,1	2,4	335
		Yönetici	20,8	54,2	16,7	4,2	4,2	0,0	0,0	
		Denetmen	5,4	46,4	42,9	0,0	5,4	0,0	0,0	
5	Ödevler (Planlama ve amaca uygunluk, takip, değerlendirme...)	Öğretmen	33,3	29,2	1,8	0,9	26,0	4,1	4,6	302
		Yönetici	25,9	29,6	22,2	3,7	14,8	0,0	3,7	
		Denetmen	12,5	46,4	37,5	0,0	3,6	0,0	0,0	
6	Sosyal Etkinlik Çalışmaları (bilimsel, sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif alanlarda öğrenci kulübü, toplum hizmeti çalışmaları)	Öğretmen	34,2	41,8	6,8	0,8	8,9	3,8	3,7	318
		Yönetici	34,6	42,3	15,4	3,8	3,8	0,0	0,0	
		Denetmen	5,5	49,1	43,6	0,0	1,8	0,0	0,0	
7	Rehberlik Çalışmaları (Eğitsel, mesleki, bireysel ve grup rehberliği etkinlikleri ile aile katılımı)	Öğretmen	31,0	42,0	8,2	3,5	4,7	1,2	1,3	339
		Yönetici	27,6	44,8	17,2	3,4	0,0	0,0	6,9	
		Denetmen	7,3	41,8	49,1	0,0	1,8	0,0	0,0	
8	Görev ve Sorumluluklar (Eğitim, öğretim, nöbet, törenler, kılık kıyafet, yönetime yardımcı olma...)	Öğretmen	38,0	51,6	4,8	1,6	2,4	1,2	0,4	330
		Yönetici	33,3	55,6	7,4	3,7	0,0	0,0	0,0	
		Denetmen	1,9	49,1	49,1	0,0	0,0	0,0	0,0	
9	Kişisel Çalışmalar (Hizmet içi eğitim, toplantı, seminer, yüksek lisans, ulusal ve uluslararası proje, bilimsel yayın...)	Öğretmen	25,6	45,5	18,0	3,8	4,3	1,9	0,9	286
		Yönetici	16,7	45,8	29,2	8,3	0,0	0,0	0,0	
		Denetmen	2,0	52,9	45,1	0,0	0,0	0,0	0,0	

Katılımcıların, öğretmen, yönetici ve denetmen olmak üzere görev grubu ile "evrak denetimi" boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde farklı görev gruplarının denetimi yapacak kişiyne ilişkin farklı beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenler evrak denetimi boyutundaki maddelerin çoğunlukla okul müdürü tarafından denetlenmesini istemektedirler. Bunun ardından da okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı seçimlerine yönelmişlerdir. Öğretmenler bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak düşük bir oranda da olsa MEB il denetmeni, MEB bakanlık denetmeni ve öğrenci seçimlerini de önermişlerdir. Öte yandan görev grupları arasında evrak denetimi boyutunda MEB il denetmeni tarafından denetim yapılmasını en az tercih eden grup öğretmenlerdir. Bu kayda değer bir bulgudur. Ayrıca öğretmenler diğer seçeneğine yönelen tek gruptur. Çok düşük oranda da olsa boyuttaki maddelerin aynı zamanda okul rehberlik servisi ve branş öğretmeni tarafından da denetlenebileceğini önermişler. Bu seçimlerine ilişkin yüzdeler diğer sütunu altında verilmiştir.

Yöneticiler ise bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürü ve MEB il denetmeni ve okul müdür yardımcısını önermişlerdir. Yöneticilerin görev grupları arasında MEB bakanlık denetimine en fazla, zümre başkanına ise en az yönelen grup olduğu söylenebilir. Yöneticiler öğrenci ve diğer seçeneklerine ise hiç yönelmemişlerdir. Öğretmenler kendilerinin öğrenci tarafından da denetlenebileceğini düşünürken, yöneticiler öğrencinin öğretmen denetiminde aktif rol alabileceğini düşünmemektedirler.

Denetmenler evrak denetimi boyutundaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürünü ve MEB il denetmenini yani kendilerini önermişlerdir. Görüşlerin yüzdesi incelendiğinde denetmenlerin neredeyse tamamının bu seçimler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Zümre başkanı ve okul müdür yardımcısı kategorileri de, düşük bir oranda da olsa denetmenler tarafından önerilmiştir. Öte yandan denetmenler MEB bakanlık denetmeni ve de öğrenci seçeneklerine bu boyuttaki hiç bir maddede yönelmemişlerdir. Bu, araştırma açısından anlamlı bir bulgudur. Denetmenler seçimlerinde mevzuata bağlı kalmış ve denetimi yapacak kişi olarak okul müdürü ve kendilerini önermişlerdir, MEB bakanlık denetmeni, öğrenci ve diğer seçeneklerini ise hiç değerlendirmeye almamışlardır.

4.8.2. Görev Durumu ve Dersi Planlama Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların dersi planlama boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin görev durumuna göre dağılımı Tablo 4.43'de sunulmuştur. En yüksek frekansa sahip iki seçim koyulaştırılarak sunulmuştur.

Tablo 4.43. Katılımcıların Dersi Planlama Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş
			Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İİ Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer	
10	Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlaması	Öğretmen	18,5	42,6	6,9	1,9	19,9	6,0	4,2	293
		Yönetici	15,4	38,5	19,2	7,7	15,4	3,8	0,0	
		Denetmen	0,0	52,9	43,1	2,0	2,0	0,0	0,0	
11	Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtması	Öğretmen	20,0	48,1	12,7	5,8	9,6	1,5	2,4	341
		Yönetici	6,9	51,7	24,1	6,9	10,3	0,0	0,0	
		Denetmen	1,9	51,9	46,2	0,0	0,0	0,0	0,0	
12	Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlaması	Öğretmen	17,7	43,7	6,0	5,1	19,1	5,6	2,9	295
		Yönetici	14,3	39,3	25,0	3,6	14,3	3,6	0,0	
		Denetmen	1,9	46,2	50,0	0,0	1,9	0,0	0,0	
13	Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alması	Öğretmen	21,5	37,6	8,3	2,4	19,5	5,9	4,9	285
		Yönetici	19,2	42,3	15,4	3,8	11,5	3,8	3,8	
		Denetmen	3,7	48,1	44,4	0,0	1,9	0,0	0,0	
14	Ders plânında amaç ve kazanımların neler olacağını belirtmesi	Öğretmen	22,4	42,0	6,4	5,0	18,3	1,8	4,2	297
		Yönetici	12,0	40,0	28,0	8,0	12,0	0,0	0,0	
		Denetmen	3,8	42,7	45,3	0,0	3,8	0,0	0,0	
15	Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtmesi	Öğretmen	19,1	40,2	6,7	3,8	22,5	2,9	4,4	288
		Yönetici	15,4	46,2	26,9	0,0	11,5	0,0	0,0	
		Denetmen	1,9	41,5	50,9	0,0	5,7	0,0	0,0	
16	Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtmesi	Öğretmen	19,5	37,6	5,4	4,4	25,9	2,9	4,4	281
		Yönetici	8,0	48,0	28,0	4,0	12,0	0,0	0,0	
		Denetmen	0,0	45,1	51,0	0,0	3,9	0,0	0,0	
17	Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtmesi	Öğretmen	20,6	36,2	4,5	2,5	29,1	2,0	5,0	273
		Yönetici	7,7	46,2	23,1	3,8	19,2	0,0	0,0	
		Denetmen	2,1	45,8	45,8	0,0	6,3	0,0	0,0	
18	Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer vermesi	Öğretmen	19,2	35,0	4,4	4,4	27,1	4,9	4,9	274
		Yönetici	9,1	45,5	27,3	4,5	13,6	0,0	0,0	
		Denetmen	4,1	46,9	40,8	4,1	4,1	0,0	0,0	
19	Ders plânında vereceği ödevleri belirtmesi	Öğretmen	22,3	32,1	4,1	2,1	31,1	3,1	5,1	265
		Yönetici	17,4	39,1	30,4	0,0	13,0	0,0	0,0	
		Denetmen	4,1	46,9	42,9	0,0	6,1	0,0	0,0	

Katılımcıların, öğretmen, yönetici ve denetmen olmak üzere görev grubu ile "**dersi planlama**" boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde farklı görev gruplarının denetimi yapacak kişiye ilişkin farklı beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenler evrak denetimi boyutundaki maddelerin çoğunlukla okul müdürü tarafından denetlenmesini istemektedirler. Bunun ardından da zümre başkanı ve okul müdür yardımcısı seçeneklerine yönelmişlerdir. Öğretmenler bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak diğer maddelere kıyasla daha düşük bir oranda MEB il denetmenini önermişlerdir. Bu seçimlerini de öğrenci ve MEB bakanlık denetmeni izlemektedir. Öğretmenler görev grupları arasında denetimi yapacak kişiye ilişkin en çeşitli görüş sunan gruptur. Öte yandan diğer görev gruplarına kıyasla dersi planlama boyutunda MEB il denetmeni tarafından denetim yapılmasını ez az tercih eden grup öğretmenlerdir. Bu kayda değer bir bulgudur. Ayrıca öğretmenler diğer seçeneğine yönelen tek gruptur. Çok düşük oranda da olsa boyuttaki maddelerin aynı zamanda öğretmenin kendisi ve branş öğretmeni tarafından da denetlenebileceğini önermişler. Bu seçimlerine ilişkin yüzdeler diğer sütunu altında verilmiştir.

Yöneticiler ise bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürü ve MEB il denetmeni önermişlerdir. Bu seçimlerini okul müdür yardımcısı izlemektedir. Ayrıca yöneticiler bu boyutta evrak denetimi boyutundan farklı olarak, kayda değer bir oranda zümre başkanını önermişlerdir. Dersi planlama boyutundaki maddelerin zümre başkanı tarafından da denetlenebileceği inancındadırlar

Yöneticilerin görev grupları arasında MEB bakanlık denetmenine en fazla yönelen grup olduğu söylenebilir. Yöneticiler öğrenci ve diğer seçimlerine ise hiç yönelmemişlerdir. Öğretmenler kendilerinin öğrenci tarafından ya da farklı kişilerce denetlenebileceğini düşünürken, yöneticiler öğrencinin ya da diğer kişilerin öğretmen denetiminde aktif rol alabileceğini düşünmemektedirler.

Denetmenler evrak denetimi boyutundaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürünü ve MEB il denetmenini yani kendilerini önermişlerdir. Görüşlerin yüzdesi incelendiğinde denetmenlerin neredeyse tamamının

bu seçimler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Zümre başkanı ve okul müdür yardımcısı kategorileri de, çok düşük bir oranda da olsa denetmenler tarafından önerilmiştir. Öte yandan denetmenler MEB bakanlık denetmeni, öğrenci ve diğer kategorilerine bu boyuttaki hiç bir maddede yönelmemişlerdir. Bu araştırma açısından anlamlı bir bulgudur. Denetmenler seçimlerinde mevzuata bağlı kalmış ve denetimi yapacak kişi olarak okul müdürü ve kendilerini önermişlerdir, MEB bakanlık denetmeni, öğrenci ve diğer seçimlerini ise hiç değerlendirmeye almamışlardır.

4.8.3. Görev Durumu ve Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin görev durumuna göre dağılımı Tablo 4.44'te sunulmuştur. Her madde için en yüksek frekansa sahip iki seçenek koyulaştırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 4.44. Katılımcıların Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş
			Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer	
20	Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alması	Öğretmen	39,1	42,1	1,3	1,7	5,1	7,7	2,9	306
		Yönetici	33,3	45,8	12,5	0,0	0,0	4,2	4,2	
		Denetmen	8,5	46,8	38,3	4,3	2,1	0,0	0,0	
21	Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenlemesi	Öğretmen	33,6	43,0	3,3	1,4	8,4	6,5	3,8	284
		Yönetici	29,2	54,2	12,5	0,0	4,2	0,0	0,0	
		Denetmen	8,7	50,0	39,1	0,0	2,2	0,0	0,0	
22	Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi kolaylaştıracak biçimde düzenlemesi	Öğretmen	37,1	43,0	3,6	2,4	6,4	5,6	3,0	324
		Yönetici	30,8	50,0	11,5	0,0	0,0	7,7	0,0	
		Denetmen	10,6	51,1	38,3	0,0	0,0	0,0	0,0	
23	Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması	Öğretmen	22,0	36,1	5,3	3,1	18,9	9,3	5,3	301
		Yönetici	25,9	37,0	14,8	0,0	11,1	7,4	3,7	
		Denetmen	6,4	51,1	42,6	0,0	0,0	0,0	0,0	
24	Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlaması, kullanıma hazır halde tutması	Öğretmen	34,8	38,1	4,1	2,5	12,7	4,1	3,7	319
		Yönetici	34,6	34,6	7,7	0,0	11,5	7,7	3,8	
		Denetmen	12,2	49,0	34,7	2,0	2,0	0,0	0,0	

25	Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri derse yansıtması	Öğretmen	24,9	37,8	6,4	4,7	16,3	5,2	4,7	305
		Yönetici	12,0	40,0	20,0	0,0	16,0	8,0	4,0	
		Denetmen	4,3	51,1	40,4	2,1	2,1	0,0	0,0	
26	Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olması ve bunları öğretmesi	Öğretmen	22,7	38,9	7,4	5,1	14,4	6,0	5,6	287
		Yönetici	16,0	40,0	24,0	0,0	20,0	0,0	0,0	
		Denetmen	4,3	50,0	41,3	2,2	2,2	0,0	0,0	

Katılımcıların görev grubu ile "**öğrenme/öğretme ortam araç-gereç ve teknolojileri**" boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde farklı görev gruplarının denetimi yapacak kişiye ilişkin farklı düşüncelerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenler öğrenme/öğretme ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutundaki maddelerin çoğunlukla okul müdürü ve okul müdür yardımcısı tarafından denetlenmesini istemektedirler. Bunun ardından da öğrenci ve zümre başkanı seçeneklerine yönelmişlerdir. Öğretmenler bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak diğer maddelere kıyasla çok düşük bir oranda da olsa MEB il denetmenini ve MEB bakanlık denetmenini de önermişlerdir. Öğretmenler görev grupları arasında denetimi yapacak kişiye ilişkin en çeşitli görüş sunan gruptur. Ayrıca diğer görev gruplarına kıyasla ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutunda MEB il denetmeni tarafından denetim yapılmasını ez az tercih eden grup öğretmenlerdir. Bu kayda değer bir bulgudur. Ayrıca öğretmenler çok düşük oranda da olsa boyuttaki maddelerin aynı zamanda öğretmenin kendisi, branş öğretmeni ve de bilgisayar teknolojileri dersi öğretmeni tarafından da denetlenebileceğini önermişler. Bu seçimlerine ilişkin yüzdeler diğer sütunu altında verilmiştir.

Yöneticiler ise bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürü ve okul müdür yardımcısını önermişlerdir. Bu seçimlerini MEB il denetmeni izlemektedir. Ayrıca yöneticilerin bu boyutta önermedikleri tek kategori MEB bakanlık denetmenidir. Öğrenme/öğretme ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutundaki maddelerin MEB bakanlık denetmeni tarafından denetlenmemesi gerektiği inancındadırlar. Yöneticiler zümre başkanı, öğrenci ve diğer seçeneklerine de çok düşük bir oranda yönelmiş, hatta bazı maddelerde bu seçenekleri göz önünde bulundurmamışlardır.

Denetmenler öğrenme/öğretme ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutundaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürünü ve MEB il denetmenini yani kendilerini önermişlerdir. Görüşlerin yüzdesi incelendiğinde denetmenlerin büyük bir çoğunluğunun bu seçenekler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Zümre başkanı ve okul müdür yardımcısı kategorileri de, çok düşük bir oranda da olsa denetmenler tarafından önerilmiştir. Öte yandan denetmenler MEB bakanlık denetmenine de diğer boyutlardan farklı olarak boyutun bazı maddelerinde yönelmişlerdir fakat öğrenci ve diğer kategorilerine bu boyuttaki hiç bir maddede yönelmemişlerdir.

4.8.4. Görev Durumu ve Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin görev durumuna göre dağılımı Tablo 4.45'te sunulmuştur. Her madde için en yüksek frekansa sahip iki seçenek koyulaştırılarak tablolaştırılmıştır. Hücrelerde yer alanlar, o görev grubu içinden, ilgili seçimin yüzdesini yansıtmaktadır.

Tablo 4.45. Katılımcıların Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş
			Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer	
27	Öğrencilere isimleri ile hitap etmesi	Öğretmen	25,6	32,1	1,3	1,3	14,1	17,3	8,3	224
		Yönetici	22,7	36,4	18,2	0,0	9,1	13,6	0,0	
		Denetmen	6,5	50,0	39,1	2,2	2,2	0,0	0,0	
28	Öğrencilerini etkin biçimde dinlemesi	Öğretmen	25,6	34,3	2,9	0,6	14,0	16,3	6,5	247
		Yönetici	25,9	33,3	18,5	0,0	7,4	14,8	0,0	
		Denetmen	6,3	50,0	39,6	2,1	2,1	0,0	0,0	
29	Öğrenciler sorulara farklı cevaplar verdiğiğinde olumlu tepki göstermesi	Öğretmen	21,3	33,1	1,7	1,7	16,3	18,0	7,9	254
		Yönetici	30,8	34,6	15,4	0,0	7,7	11,5	0,0	
		Denetmen	4,0	52,0	44,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
30	Öğrencilerine, kendilerini ifade edebileceği fırsatlar sunması	Öğretmen	24,3	31,7	3,2	1,1	14,8	17,5	5,4	262
		Yönetici	30,8	38,5	11,5	0,0	7,7	11,5	0,0	
		Denetmen	0,0	53,2	46,8	0,0	0,0	0,0	0,0	

31	Konuşmalarında ve davranışlarında saygı öğelerine yer vermesi	Öğretmen	24,5	36,5	1,6	0,5	12,0	17,2	7,8	266
		Yönetici	25,0	42,9	10,7	0,0	10,7	10,7	0,0	
		Denetmen	0,0	52,2	45,7	0,0	0,0	2,2	0,0	
32	Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapması	Öğretmen	24,9	30,2	3,2	2,6	16,4	13,8	9,0	259
		Yönetici	25,0	37,5	20,8	0,0	12,5	4,2	0,0	
		Denetmen	2,2	50,0	43,5	0,0	2,2	2,2	0,0	
33	Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalarını sağlaması	Öğretmen	23,7	35,3	2,6	2,6	15,3	10,0	10,5	257
		Yönetici	33,3	37,5	12,5	0,0	8,3	8,3	0,0	
		Denetmen	0,0	48,8	41,9	0,0	7,0	2,3	0,0	
34	Öğrencilerin okulda kurallara uymaları için doğru stratejiler kullanması	Öğretmen	26,3	40,9	2,5	1,5	10,1	8,1	10,6	269
		Yönetici	26,9	42,3	15,4	0,0	7,7	7,7	0,0	
		Denetmen	4,4	46,7	42,2	0,0	6,7	0,0	0,0	

Katılımcıların, öğretmen, yönetici ve denetmen olmak üzere görev grubu ile "**öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma**" boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde farklı görev gruplarının denetimi yapacak kişiye ilişkin farklı beklentilerinin olduğu görülmektedir.

Öğretmenler öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelerin çoğunlukla okul müdürü tarafından denetlenmesini istemektedirler. Bunun ardından da okul müdür yardımcısı seçeneğine yönelmişlerdir. Öğretmenlerin bu boyuttaki seçimlerine ilişkin en önemli bulgulardan biri ise şudur: Öğretmenler bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak okul müdürü ve okul müdür yardımcısından sonra en çok, dikkate değer bir oranda öğrenciyi önermişlerdir. Kendilerinin bu boyuttaki maddelere ilişkin özelliklerinin öğrenci tarafından denetlenebileceğini düşünmektedirler. Ayrıca zümre başkanı da öğretmenlerin öğrenciden sonra en çok tercih ettikleri seçenektir. Bu boyutta, MEB il denetmeni ile MEB bakanlık denetmeni ise öğretmenlerin tercihleri arasında çok düşük bir oranla en az yöneldikleri seçimdir. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelerin MEB il denetmeni ve MEB bakanlık denetmeni tarafından denetlenmesini istemedikleri söylenebilir.

Yöneticiler ise bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürü ve okul müdür yardımcısını önermişlerdir. Bu seçimlerini MEB il denetmeni izlemektedir. Ayrıca yöneticiler bu boyutta diğer boyutlardan farklı olarak, kayda değer bir oranda öğrencinin denetim yapmasını önermişlerdir. Öğrenciye

değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddeleri öğrencinin de denetleyebileceği inancındadırlar. Zümre başkanı ise yöneticilerin kayda değer oranda, öğrenci seçeneğinden sonra en yüksek oranla yöneldikleri seçimdir. Yöneticiler bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak MEB bakanlık denetimini hiç bir madde için önermemişlerdir. MEB bakanlık denetmeninin bu boyuttaki maddeleri denetlemesini istemedikleri düşünülebilir.

Denetmenler öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürünü ve MEB il denetmenini yani kendilerini önermişlerdir. Görüşlerin yüzdesi incelendiğinde denetmenlerin neredeyse tamamının bu seçenekler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Zümre başkanı ve okul müdür yardımcısı kategorileri de, çok düşük bir oranla da olsa denetmenler tarafından önerilmiştir. Öte yandan denetmenler MEB bakanlık denetmeni ve diğer kategorilerine bu boyuttaki hiç bir maddede yönelmemişlerdir. Bu araştırma açısından anlamlı bir bulgudur. Denetmenler seçimlerinde mevzuata bağlı kalmış ve denetimi yapacak kişi olarak okul müdürü ve kendilerini önermişlerdir, MEB bakanlık denetmeni ve diğer seçimlerini ise hiç değerlendirmeye almamışlardır. Ayrıca bu boyut öğrenci seçiminin denetmenler tarafından dile getirildiği tek boyuttur. Denetmenler öğretmen denetiminin boyutlarından sadece öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutundaki maddelere ilişkin, öğrencinin de denetim sürecinde aktif bir şekilde rol alabileceğini düşünmektedirler.

4.8.5. Görev Durumu ve Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin görev durumuna göre dağılımı Tablo 4.46'da sunulmuştur. Her madde için en yüksek frekansa sahip iki seçenek koyulaştırılarak tablolaştırılmıştır. Hücrelerde yer alanlar, o görev grubu içinden, ilgili seçeneğin yüzdesidir.

Katılımcıların, öğretmen, yönetici ve denetmen olmak üzere görev grubu ile "**özel alan program/içerik bilgisi**" boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde farklı

görev gruplarının denetimi yapacak kişiye ilişkin farklı görüşlerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.46. Katılımcıların Katılımcıların Özel Alan Program/İçerik Bilgisi Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş
			Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer	
35	Özel alan öğretim programının amaç ilke ve yaklaşımlarını plan ve uygulamalarına yansıtması	Öğretmen	22,7	40,7	7,2	2,6	14,4	4,6	7,7	262
		Yönetici	25,0	37,5	20,8	0,0	16,7	0,0	0,0	
		Denetmen	2,3	47,7	43,2	0,0	6,8	0,0	0,0	
36	Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırması	Öğretmen	21,4	39,0	7,5	2,1	14,4	6,4	9,0	255
		Yönetici	25,0	41,7	25,0	0,0	8,3	0,0	0,0	
		Denetmen	2,3	47,7	43,2	0,0	6,8	0,0	0,0	
37	Özel alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları öğrencilerin anlayacağı biçimde aktarması	Öğretmen	20,4	36,1	6,8	2,6	14,7	9,9	9,4	257
		Yönetici	17,4	43,5	26,1	0,0	8,7	4,3	0,0	
		Denetmen	2,3	48,8	41,9	0,0	7,0	0,0	0,0	
38	Özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerine yansıtması (felsefe, kuram, yaklaşım...)	Öğretmen	17,9	35,3	10,0	5,8	15,8	7,4	7,8	267
		Yönetici	16,7	37,5	29,2	4,2	8,3	4,2	0,0	
		Denetmen	22,6	52,8	18,9	0,0	5,7	0,0	0,0	

Öğretmenler özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki maddelerin çoğunlukla okul müdürü tarafından denetlenmesini istemektedirler. Bunun ardından da en çok okul müdür yardımcısı kategorisini seçmişlerdir. Zümre başkanı ise öğretmenlerin okul müdürü ve okul müdür yardımcısından sonra kayda değer bir oranda kendilerini denetlemeleri için önerdikleri seçeneklerdir. Öğretmenlerin MEB bakanlık denetmenini, öğrenci seçiminden daha düşük bir oranda önermeleri ilginç bir bulgudur. Öğretmenler kendilerinin bu boyuttaki maddelere ilişkin özelliklerinin genel olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı ve MEB il denetmeni tarafından denetlenebileceğini düşünmektedirler.

Yöneticiler bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve MEB il denetmenini önermişlerdir. Zümre başkanı ise yöneticilerin kayda değer oranda 4. sırada yöneldikleri seçenektir. Yöneticiler bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak MEB bakanlık denetimini sadece öğretmenin "özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri

derslerine yansıtması (felsefe, kuram, yaklaşım...)" maddesi için, çok düşük bir oranla önermişlerdir. MEB bakanlık denetmeninin bu boyuttaki maddeleri denetlemesini istemedikleri düşünülebilir.

Denetmenler özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürünü ve MEB il denetmenini yani kendilerini önermişlerdir. Görüşlerin yüzdesi incelendiğinde denetmenlerin neredeyse tamamının bu seçimler üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Zümre başkanı ve okul müdür yardımcısı kategorileri de, çok düşük bir oranla da olsa denetmenler tarafından önerilmiştir. Öte yandan denetmenler MEB bakanlık denetmeni, öğrenci ve diğer kategorilerine bu boyuttaki hiç bir maddede yönelmemişlerdir. Bu, araştırma açısından anlamlı bir bulgudur. Denetmenler seçimlerinde mevzuata bağlı kalmış ve denetimi yapacak kişi olarak okul müdürü ve kendilerini önermişlerdir, MEB bakanlık denetmeni, öğrenci ve diğer seçimlerini ise hiç değerlendirmeye almamışlardır.

4.8.6. Görev Durumu ve Öğretim Durumu Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğretim durumu boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin görev durumuna göre dağılımı Tablo 4.47'de sunulmuştur. Her madde için en yüksek frekansa sahip iki seçim koyulaştırılarak tablolaştırılmıştır.

Tablo 4.47. Katılımcıların Öğretim Durumu Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum	Denetimi Yapacak Kişive İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş	
		Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer		
39	Öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmesi	Öğretmen	14,6	35,4	7,3	3,4	15,0	13,6	10,7	281
		Yönetici	16,0	24,0	20,0	4,0	16,0	20,0	0,0	
		Denetmen	24,0	58,0	16,0	0,0	2,0	0,0	0,0	
40	Konunun anlaşılması için önkoşul, bilgi, beceri ve/veya değerlere öğrencilerin ne kadar sahip olduklarını yoklaması	Öğretmen	16,9	33,3	6,0	5,0	18,9	10,0	10,0	276
		Yönetici	25,9	37,0	22,2	3,7	7,4	3,7	0,0	
		Denetmen	25,0	60,4	12,5	0,0	2,1	0,0	0,0	
41	İçeriği, konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sıralaması	Öğretmen	16,1	32,6	5,2	3,1	24,9	9,3	8,7	268
		Yönetici	20,0	28,0	16,0	4,0	24,0	8,0	0,0	
		Denetmen	26,0	56,0	16,0	0,0	2,0	0,0	0,0	

42	Derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirmesi	Öğretmen	13,0	32,1	2,6	2,6	24,9	15,0	9,8	270
		Yönetici	11,1	37,0	25,9	3,7	14,8	7,4	0,0	
		Denetmen	28,0	56,0	14,0	0,0	2,0	0,0	0,0	
43	Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesi	Öğretmen	12,8	32,1	4,1	3,1	21,9	15,3	10,7	273
		Yönetici	22,2	29,6	22,2	3,7	14,8	7,4	0,0	
		Denetmen	28,0	56,0	14,0	0,0	2,0	0,0	0,0	
44	Üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden etkili sorgulama tekniklerini kullanması	Öğretmen	14,7	30,0	5,3	3,2	22,6	13,7	10,4	264
		Yönetici	16,7	37,5	29,2	4,2	12,5	0,0	0,0	
		Denetmen	28,0	58,0	14,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
45	Öğrenciye anında dönüt ve düzeltme vermesi	Öğretmen	15,5	26,7	2,7	2,7	23,5	17,6	11,2	265
		Yönetici	14,8	33,3	14,8	7,4	14,8	11,1	3,7	
		Denetmen	25,5	58,8	15,7	0,0	0,0	0,0	0,0	
46	Öğretim sürecinde ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması	Öğretmen	12,8	31,3	5,0	2,2	21,2	17,3	10,1	254
		Yönetici	11,5	30,8	19,2	3,8	15,4	19,2	0,0	
		Denetmen	26,5	61,2	12,2	0,0	0,0	0,0	0,0	
47	Öğrencilerin öğrendiklerini, yaşamları ile ilişkilendirecek fırsatlar yaratması	Öğretmen	13,8	30,9	4,4	2,2	19,3	17,7	11,6	254
		Yönetici	20,8	33,3	20,8	4,2	12,5	8,3	0,0	
		Denetmen	26,5	59,2	12,2	0,0	2,0	0,0	0,0	

Katılımcıların, öğretmen, yönetici ve denetmen olmak üzere görev grubu ile "**öğretim durumu**" boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde farklı görev gruplarının denetimi yapacak kişiye ilişkin farklı görüşlerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler öğretim durumu boyutundaki maddelerin çoğunlukla okul müdürü ve zümre başkanı tarafından denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bunun ardından da en çok okul müdür yardımcısı kategorisini seçmişlerdir. Öğretmenlerin MEB il denetmenini ve MEB bakanlık denetmenini, öğrenci seçiminden daha da düşük oranda önermeleri çarpıcı bir bulgudur. Öğretmenler bu boyuttaki özelliklerin öğretimi sürekli izleyen öğrenci tarafından da denetlenebileceği görüşünü yansıtmaktadırlar, öte yandan MEB il denetmenini ve MEB bakanlık denetmenini tercih etmemektedirler. Ayrıca öğretmenler tarafından bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak öğretmenin kendisi, okul rehber öğretmeni ve veli seçenekleri de önerilmiştir. Bu görüşlere ilişkin oranlar diğer seçimi altında toplanarak sunulmuştur. Öğretmenlerin kendi denetimlerine ilişkin yönetici ve denetmenlere kıyasla daha çeşitli bakış açısına sahip oldukları görülmektedir.

Yöneticilerin bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişiye ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok okul müdürünü önerdikleri görülmektedir. Bu

seçimlerini ise genel olarak MEB il denetmeni, okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı izlemektedir. Yöneticiler bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak MEB bakanlık denetimini çok düşük oranda önermişlerdir. Ayrıca yöneticilerin, öğretmenin "öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmesi" ve "öğretim sürecinde ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması" maddesinin denetimini yapacak kişi olarak öğrenciyi okul müdüründen sonra en yüksek oranla tercih ettikleri görülmektedir.

Denetmenler öğretim durumu boyutundaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürünü ve okul müdür yardımcısını önermişlerdir. Bu durum denetmenlerin öğretmen denetiminin tüm boyutlarındaki genel eğilimlerinden farklı bir görüşü yansıtmaktadır. Diğer boyutlarda kendilerini ve okul müdürlerini öncelikli olarak öneren denetmenler, bu boyutta okul müdürlerini ve okul müdür yardımcılarını öncelikli olarak tercih etmişlerdir. Bu boyutta MEB bakanlık denetmeni ve öğrenci seçimlerine hiç yönelmeyen denetmenler, zümre başkanı seçimine de çok düşük bir oranda yönelmişlerdir.

Katılımcılar genel olarak bu boyuttaki özelliklerin denetimi için yaptıkları seçimboyuttaki özellikleri denetleyecek kişi olarak öğretimi yakından ve sürekli olarak izleyebilecek kişileri önermişlerdir. Katılımcıların görüşleri öğretim ortamına sürekli yakınlığı ön plana çıkarmaktadır.

4.8.7. Görev Durumu ve Bireysel Özellikler Boyutundaki Özelliklerin Kim Tarafından Denetleneceğine İlişkin Bulgular

Katılımcıların bireysel özellikler boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerinin görev durumuna göre dağılımı Tablo 4.48'de sunulmuştur. Her madde için en yüksek frekansa sahip iki seçenek koyulaştırılarak tablolaştırılmıştır. Hücrelerde yer alan rakamlar, o görev grubu içinden, ilgili seçimin yüzdesini yansıtmaktadır.

Katılımcıların görev grubu ile "**bireysel özellikler**" boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde farklı görev gruplarının denetimi yapacak kişiye ilişkin farklı görüşlerinin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Tablo 4.48. Katılımcıların Bireysel Özellikler Boyutunda Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Görüşlerinin Görev Durumuna Göre Dağılımı

Madde No	Değerlendirilecek Durum		Denetimi Yapacak Kişiye İlişkin Kategoriler							Toplam Görüş
			Okul Müdür Yrd.	Okul Müdürü	Meb İl Denetmeni	Meb Bakanlık Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğrenci	Diğer	
48	Sınıf içi çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranması	Öğretmen	17,9	33,8	6,8	2,4	15,9	13,5	9,7	286
		Yönetici	20,7	41,4	17,2	3,4	10,3	6,9	0,0	
		Denetmen	28,0	58,0	12,0	0,0	2,0	0,0	0,0	
49	Kişisel bakımına özen göstermesi	Öğretmen	23,4	39,0	2,4	1,0	11,7	13,7	8,8	277
		Yönetici	18,2	40,9	18,2	4,5	4,5	13,6	0,0	
		Denetmen	28,0	58,0	12,0	0,0	2,0	0,0	0,0	
50	Türkçe'yi dil kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanması	Öğretmen	16,2	37,1	5,7	1,9	17,1	15,2	6,8	286
		Yönetici	11,5	42,3	19,2	7,7	7,7	11,5	0,0	
		Denetmen	28,0	58,0	12,0	0,0	2,0	0,0	0,0	
51	Teknoloji okur yazarı olması	Öğretmen	16,3	37,6	8,9	2,5	14,4	12,9	7,4	279
		Yönetici	16,0	44,0	24,0	4,0	4,0	8,0	0,0	
		Denetmen	26,9	57,7	13,5	0,0	1,9	0,0	0,0	
52	Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanması	Öğretmen	17,4	39,0	5,6	2,3	15,0	12,7	8,0	296
		Yönetici	13,8	44,8	20,7	6,9	6,9	6,9	0,0	
		Denetmen	24,1	53,7	20,4	0,0	1,9	0,0	0,0	

Öğretmenler bireysel özellikler boyutundaki maddelerin çoğunlukla okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı tarafından denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bunun ardından da en çok öğrenci kategorisini seçmişlerdir. Öğretmenlerin MEB il denetmenini ve MEB bakanlık denetmenini, öğrenci seçiminden daha da düşük oranda önermeleri ilginç bir bulgudur. Öğretmenler kendilerinin bu boyuttaki maddelere ilişkin özelliklerinin öğrenci tarafından da denetlenebileceği görüşünü yansıtmaktadırlar, öte yandan MEB il denetmenini ve MEB bakanlık denetmenini tercih etmemektedirler. Ayrıca öğretmenler tarafından bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak öğretmenin kendisi, okul rehber öğretmeni, branş öğretmeni ve veli seçenekleri de önerilmiştir. Bu görüşlere ilişkin oranlar diğer seçimi altında toplanarak sunulmuştur. Öğretmenlerin kendi denetimlerine ilişkin yönetici ve denetmenlere kıyasla daha çeşitli bakış açısına sahip oldukları söylenebilir.

Yöneticilerin bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişiye ilişkin görüşleri incelendiğinde en çok okul müdürünü önerdikleri görülmektedir. Bu

seçimlerini ise genel olarak MEB il denetmenini, okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı izlemektedir. Yöneticiler bu boyuttaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak MEB bakanlık denetimini çok düşük oranda önermişlerdir. Öğrenci seçimi ise MEB bakanlık denetiminden daha yüksek bir oranla tercih edilmiştir.

Denetmenler öğretim durumu boyutundaki maddelerin denetimini yapacak kişi olarak çoğunlukla okul müdürünü ve okul müdür yardımcısını önermişlerdir. Bu durum denetmenlerin öğretmen denetiminin tüm boyutlarındaki genel eğilimlerinden farklı bir tercihi yansıtmaktadır. Diğer boyutların genelinde öğretmen denetimini yapacak kişi olarak kendilerini ve okul müdürlerini öncelikli olarak öneren denetmenler, bu boyutta okul müdürlerini ve okul müdür yardımcılarını öncelikli olarak tercih etmişlerdir. Bu boyutta MEB bakanlık denetmeni ve öğrenci seçimlerine hiç yönelmeyen denetmenler, zümre başkanı seçimine de çok düşük bir oranda yönelmişlerdir.

4.8.8. Yedinci Alt Probleme İlişkin Yorumlar

Katılımcıların öğretmen denetimini yapacak kişiye ilişkin görüşleri görev durumuna göre karşılaştırmalı olarak incelendiğinde genel olarak il eğitim denetmenlerinin, okul müdürünü ve kendilerini önererek mevzuata bağlı kaldıkları görülmektedir. Diğer yandan okul yöneticilerinin de benzer bir eğilimle okul müdürü, MEB il denetmen, ve müdür yardımcısı seçimlerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğretmenler görev grubu arasında en geniş yelpazede öneri sunan gruptur. Öğretmenler kendilerinin okul müdürü, zümre başkanı, okul müdür yardımcısı ve MEB il denetmeni tarafından denetlenebileceğini düşünmektedirler. Bazı boyutlarda öğrenci seçimi de kayda değer oranla tercih edilmiştir. Ayrıca düşük oranla da olsa, öğretmenin kendisi, okul rehber öğretmeni, veli gibi seçimlerin de yapıldığı görülmektedir.

Zümre başkanı katılımcılar arasından en çok öğretmenler tarafından tercih edilmiştir. Benzer şekilde öğrenci seçimini de en çok dile getiren grup öğretmenlerdir. Yöneticiler öğrenci seçimine çok az yönelmişlerdir, denetmenler ise neredeyse hiç yönelmemişlerdir.

MEB il denetmeni, en çok denetmenlerce, en az da öğretmenlerce önerilmiştir. MEB bakanlık denetmeni ise araştırmanın genelinde çok düşük yüzdelerle tercih edilmiştir. Bu durumun temel nedeni denetmenlerin nicel ve nitel yetersizlikleri (Oktar,

2010) olabilir. Öğretmenlerin denetmenlerin yaptıkları denetimleri yetersiz bulmaları, onların bu seçimlerden çok zümre başkanı seçimine yönelmelerine neden olmuş olabilir.

Öğretmenler denetmenleri yetersiz görürken, denetmenler de rehberlik çalışmalarında öğretmenlerin isteksiz davrandıklarını düşünmektedirler (Erdem, 2010) Öğretmen ve denetmenler arasında ciddi algı farklılıkları mevcuttur (Oktar, 2010). Şahin'in (2005) araştırmanın bulgularına göre denetmenler kendilerine sunulan yeterlik maddelerinin genellikle "çok" ve "tam" düzeyde, öğretmenler ise bu yeterliklerin "orta" veya "az" düzeyde gerçekleştiği inancındadırlar ve bu araştırmada da denetmen ve öğretmenlerin yeterliklere ilişkin algıları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Benzer şekilde Köroğlu'nun araştırma bulgularına göre ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için eğitim denetmenlerinin yapmış olduğu rehberliğe yönelik öğretmen ve yöneticiler “ alt düzey” ya da “ orta düzey” olduğuna yönelik görüş bildirirken; eğitim müfettişleri yapmış oldukları rehberliğin “üst düzey” olduğunu düşünmektedirler. Bu algı farklılıkları ve öğretmenlerin denetmenleri yetersiz bulması, onları öncelikli olarak tercih etmemelerinin bir sebebi olabilir. Bakanlıkça denetmen kadrolarına atanmış yetkililerin, öğretmenlerce tercih edilmemeleri önemli bir bulgudur. Bu durum öğretmenlerin, denetimi kendilerinin zayıf yönlerini bulmaya yönelik bir kontrol etkinliği olarak algılamalarıyla (Şener, 2011) da ilişkili olabilir fakat öğretmenler genel olarak denetime karşı olmadıklarından ancak şu çıkarım yapılabilir: öğretmenler denetmenlerin yaptıkları denetimler sırasında rahatsız oluyor olabilirler. Şener'in (2011) araştırmasının diğer bulgusu da bu görüşü destekler niteliktedir. Araştırma denetmenlerin denetim uygulamaları esnasında yol gösterici olmaktan öte otoriter ve azarlayıcı bir tavır sergilediklerini, denetimin rehberlik ve danışma gibi asıl amaçlarını yeterli biçimde gerçekleştiremediklerini göstermiştir. Ayrıca Balcı'nın (2012) araştırma bulguları da öğretmenlerin denetmenlerin yönlendirici stili sık sık, yönlendirici olmayan stili bazen ve işbirlikli stili nadiren kullandıklarını düşündükleri yönündedir.

Denetmenlerin de denetim görevini kendi üzerlerine almasının nedeni kendilerini bu alanda yeterli görüyor olmaları olabilir. Alanda denetmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin algılarının yüksek olduğu yönünde bulgular vardır (Oktar, 2010; Şahin, 2005; Şener, 2011). Dolayısıyla denetmenler öz yeterlilik inançları yüksek

olduğu için de denetimlerin kendileri tarafından yapılması gerektiğini düşünüyor olabilirler. Diğer yandan ağır bir bürokrasi altında çalışan denetmenler, yasa ve otoriteye bağlılık gösterdikleri için de bu yönde görüş bildirmiş olabilirler. Bu araştırmanın bulgularından hareketle denetmenlerin alternatif denetim seçimlerine kapalı oldukları yönünde çıkarım yapılabilir.

Öğretmenlerin okul müdürlerinin yaptıkları denetimlerden memnun olmadıkları yönünde araştırma bulguları mevcuttur. Altun ve Sarpkaya'nın araştırma bulgularına göre öğretmenler okul müdürlerinin yaptıkları denetimlerin, hangi evrakın eksik olduğunu fark etmek dışında bir katkısı yoktur. Diğer yandan Bayraktutan'ın (2011) araştırma bulgularına göre müdürler kendi denetim becerilerini "iyi" düzeyinde, öğretmenler ise müdürlerin denetim becerilerini "biraz" düzeyinde algılamaktadırlar. Buna rağmen öğretmenlerin kendi denetimine ilişkin okul müdürünü önermeleri ilginç bir bulgudur. Bu durumun nedeni araştırmaya katılan öğretmenlerin okul müdürleriyle nitelikli denetim yaşantıları geçirmiş olmaları olabileceği gibi, okul müdürünün okulun dinamiklerine en hakim kişi olduğunu düşünmeleri de olabilir. Ayrıca öğretmenlerin bir çoğunun okul müdürü ve okul müdürlerince denetlendiği, denetmenlerin bu sürece aktif olarak katılmadığı yönünde araştırma bulguları da mevcuttur (Tesfaw ve Hofman, 2012). Dolayısıyla okul müdürü ve okul müdür yardımcısının denetim rolüne ilişkin yasal düzenlemeler gözden geçirilmelidir.

Öğretmenler tarafından öz-denetim etkinliklerinin önerilmesi de anlamlı bir bulgudur. Yurt dışında kendine uygulama alanı bulan bu denetim türü bir uzmanın desteğiyle sağlıklı şekilde yürütülebilir. Özcan (2011)'ın araştırma bulgularına göre İngiltere'deki okullarda özdenetim söz konusudur. Okulların yılda bir kez kendilerini denetlemeleri öngörülmekte, 5 yılda bir de dış değerlendirmeye tabi tutularak, özdenetim sonuçlarının gerçekleşme düzeyleri incelenmektedir. Türkiye'de ise öğretmenin ve okulun özdenetimi söz konusu olmayıp, her yıl okullar dış denetime tabi tutulmaktadırlar. Ayrıca veliler de öğrenciler de denetim sürecinde belirleyicidir. Benzer şekilde nın araştırma bulgularına göre de Roosevelt Kuruluşu okulunda öğrenci geribildirimleri ve veli görüşleri öğretmen denetimine ilişkin son değerlendirmeye dahil edilmektedir ve bu okul başarılı bir okuldur (Berson, 2012). Bu tür denetim yaklaşımları, öğretmenlerin denetim ihtiyaçlarına uygun gözükmektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇLAR

Eğitim, bireyin kendini tanımasını, haklarını ve sorumluluklarını öğrenmesini, mutlu, başarılı ve üretken bir biçimde yaşamını sürdürmesini sağlayacak davranışları edinmesini sağlar. Eğitimin bir bölümü okullarda yürütülür ve bu sürecin temel sorumluluğu öğretmenler üzerindedir. Dolayısıyla geleceği şekillendiren öğretmenlerin meslek içinde yetişmeleri ve gelişmeleri eğitim-öğretim açısından son derece önemlidir. Öğretmenlerin geliştirilmesinde ise denetim faaliyetleri önemli bir yer tutmaktadır. Denetimde amaç; denetmen, öğretmen, yönetici ve öğrenci işbirliğini sağlayarak, öğretmenin çalışmalarının izlenmesi, değerlendirilmesi ve öğretmene rehberlik edilmesidir. Öğretmen denetimi eğitim sisteminin ayrılmaz bir parçasıdır.

Bu araştırma öğretmen denetiminin bu günkü durumunu paydaşların görüşleri doğrultusunda betimlemeyi amaçlamaktadır. MEB'in öğretmen denetiminde kullandığı özelliklerin ne sıklıkla ve kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşler sistemi değerlendirmek ve daha etkili bir sistem geliştirmek için son derece önemlidir. Araştırma sonuçları üç başlık üzerinden sunulacaktır. Öncelikle araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve denetmenlerin, öğretmen denetiminde dikkate alınan özelliklerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Daha sonra bu görüşlerin görev durumu, cinsiyet, yaş ve toplam hizmet yılı değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar sunulmuştur. Son olarak da öğretmen denetiminde dikkate alınan özelliklerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin katılımcı görüşleri ve bu görüşlerin görev durumuna göre dağılımına ilişkin sonuçlar verilmiştir.

5.2. Denetimin Sıklığı Konusunda Genel Katılımcı Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırma bulgularına göre, katılımcıların "**Evrak Denetimi**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak

"**Dönemde 1 kez**" ve "**Yılda 1 kez**" seçeneklerinde toplanmıştır ve katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Katılımcıların "**Dersi Planlama**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ise ağırlıklı olarak "**Yılda 1 kez**" seçeneğinde toplanmıştır ve katılımcıların bu boyuttaki tüm özelliklere ilişkin seçimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Ayrıca bu boyuttaki özelliklerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşlerde bir kutuplaşma vardır. Bahsi geçen maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşler yılda 1 kez ve denetlenmemeli seçeneklerine yaklaşık olarak eşit dağılmıştır. Bir grup katılımcı ilgili maddelerin yılda 1 kez denetlenmesi gerektiğini düşünürken, aynı oranda bir grup katılımcı ise denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedir.

Katılımcıların "**Öğretme/Öğrenme Ortam Araç-Gereç ve Teknolojileri**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "**dönemde 2'den çok**" seçeneği etrafında toplanmıştır ve katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Katılımcıların bu boyuttaki maddelere, maddenin doğasına paralel görüş belirttikleri belirlenmiştir. Bu boyuttaki özellikler öğrenme ortamının temizliği, fiziksel koşulların uygunluğu, ders araç gereçlerinin hazırlığı gibi temel bileşenleri yansıttığından sık denetim yapılması görüşü ağırlıklıdır.

Katılımcıların "**Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "**denetlenmemeli**" seçeneği etrafında toplanmıştır ve katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$). Katılımcıların bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşleri araştırma açısından ilgi çekici bir bulgudur. Katılımcılar, bazı maddelerde tam bir görüş birliği yansıtmadılar da, genel olarak bu boyuttaki maddelerin denetlenmemesi gerektiği inancındadırlar.

Katılımcıların "**Özel Alan Program/İçerik Bilgisi**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "**denetlenmemeli**" seçeneği etrafında toplanmıştır. Katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p<0,05$).

Katılımcıların "**Öğretim Durumu**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "**denetlenmemeli**" seçeneği etrafında toplanmıştır. Katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı bir fark belirlenmiştir ($p<0,05$). Katılımcıların eğitim-öğretim faaliyetlerinin temeli olan öğretim durumunun denetlenmemesi gerektiğini düşünmeleri araştırma açısından çarpıcı bir bulgudur. Katılımcılar, bazı maddelerde net bir görüş birliği yansıtmasalar da, genel olarak bu boyuttaki maddelerin denetlenmemesi gerektiğini düşünmektedirler.

Katılımcıların "**Bireysel Özellikler**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri ağırlıklı olarak "**dönemde 2'den çok**" seçeneği etrafında toplanmıştır ve katılımcıların bu boyuttaki tüm maddelere ilişkin seçimleri arasında anlamlı fark belirlenmiştir ($p<0,05$). Katılımcılar, bazı maddelerde tam bir görüş birliği yansıtmasalar da, genel olarak bu boyuttaki maddelerin dönemde 2'den çok kez denetlenmesi gerektiği görüşündedirler.

5.3. Denetimin Sıklığı Konusunda Katılımcı Görüşlerinin Değişkenler Açısından İncelenmesine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde katılımcı görüşleri görev durumu, cinsiyet, yaş ve toplam hizmet yılı değişkenleri ile karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

5.3.1. Denetimin Sıklığına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Göreve Göre Dağılımı

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "**evrak denetimi**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$). Denetleyenler, denetlenenlere göre daha sık denetim yapılması gerektiği görüşünü yansıtmaktadırlar. Denetlenenlerin genel olarak bir görüş birliğine sahip olmadıkları ve denetleyenlere göre daha seyrek denetim yapılması gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Denetleyenler ise evrak denetimi boyutundaki maddelerin "**dönemde 1 kez**" denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler ve kendi aralarında bir görüş birliğine sahiptirler. Denetlenenlere kıyasla da daha sık denetim yapılması gerektiği inancındadırlar.

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "**dersi planlama**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p < 0,05$). Katılımcılardan denetlenenler dersi planlama boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin "**yılda 1 kez ve daha az**" ile "**denetlenmemeli**" biçiminde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan denetleyenler ise "**dönemde 1 kez**" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerin görünümünden şu çıkarım yapılabilir, denetlenenler, denetleyenlere göre daha seyrek denetim yapılması ya da hiç denetim yapılmaması gerektiği görüşünü yansıtmaktadırlar.

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "**öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Katılımcılardan denetlenenler de denetleyenler de bu boyuttaki maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" şeklinde görüş bildirmişlerdir, fakat sıklığın diğer ifadelerine ilişkin görüşleri birbirinden farklılaşmaktadır. Her bir maddede denetlenenlerin "denetlenmemeli" yönündeki görüşlerinin oranı, denetleyenlerin "denetlenmemeli" yönündeki görüşlerinin oranından fazladır. Ayrıca katılımcılar bu boyutta genel olarak diğer boyutlardan farklı olarak, birçok özelliğe ilişkin ifadelerde, "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" üzerinde ortak görüş yansıtmışlardır. Sıklığa ilişkin diğer ifadelerde ise görüşleri birbirinden farklıdır.

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "**öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p < 0,05$). Bu boyuta ilişkin özelliklerde, denetleyenlerin sıklığa ilişkin görüşleri genel olarak "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" seçimi etrafında yoğunlaşırken, denetlenenler 27, 28 ve 29. maddelerde "denetlenmemeli" görüşünde yoğunlaşırken boyuttaki diğer maddelerde "dönemde 2 kez ve daha fazla" ile "denetlenmemeli" biçiminde iki uç görüşe yaklaşık olarak aynı oranda dağılmışlardır. Bu dağılımdan hareketle denetleyenlerin denetim sıklığına ilişkin

genel anlamda görüş birliği sağlarken, denetlenenlerin kendi içinde denetimin sıklığına ve gerekliliğine ilişkin bir takım görüş ayrılıklarına sahip oldukları söylenebilir.

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "**özel alan program/içerik bilgisi**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$). Katılımcılardan denetlenenler özel alan program/içerik bilgisi boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "**denetlenmemeli**" seçeneği üzerinde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan denetleyenler ise bu boyuttaki maddelerin "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" denetlenmesi gerektiği şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerde denetleyenler de denetlenenler de kendi aralarında ilgili seçimleri üzerinde genel bir görüş birliğine varmış gözükmektedirler.

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "**öğretim durumu**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine yönelik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$). Katılımcılardan denetlenenler dersi planlama boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" ile "**denetlenmemeli**" biçiminde görüş bildirmişlerdir. Öte yandan denetleyenler ise "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu boyuta ilişkin maddelerin analizi, denetleyenlerin özelliklerin denetlenme sıklığına ilişkin "dönemde iki kez ve daha fazla" üzerinde genel bir görüş birliğinde olduğunu, diğer yandan denetlenenlerin hem denetleyenlerden farklı düşündüğünü hem de kendi aralarında genel bir görüş birliğinin olmadığını göstermektedir.

Katılımcıların denetlenenler ve denetleyenler olarak görev durumları ile, öğretmen denetimine ilişkin boyutlardan "**bireysel özellikler**" boyutundaki özelliklerin ne sıklıkla denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir ilişki vardır ($p<0,05$). Katılımcılardan hem denetlenenler hem de denetleyenler bireysel özellikler boyutundaki tüm maddelerin denetlenme sıklığına ilişkin çoğunlukla "**dönemde 2 kez ve daha fazla**" biçiminde görüş bildirmişlerdir. Denetleyenlerin görüşleri denetimin sık yapılması yönünde her bir madde için tutarlılık ve görüş birliğini yansıtırken, denetlenenler her ne kadar çoğunlukla, dönemde 2 kez ve daha fazla görüşünde yüksek

oranda dağılım gösterebilir de kendi aralarında genel bir görüş birliğini yansıtmamaktadır.

5.3.2. Denetimin Sıklığına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Katılımcıların cinsiyetleri ile, öğretmen denetimine ilişkin tüm özelliklerin denetlenme sıklığına ilişkin görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, kadın ya da erkek olma durumu ile denetimin sıklığına ilişkin görüşler arasında 52 maddeden yalnızca 3'ünde anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). Bu maddeler evrak denetimi boyutunda yer alan ünitelendirilmiş yıllık planlar, rehberlik çalışmaları ve kişisel çalışmalarıdır.

5.3.3. Denetimin Sıklığına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Yaşa Göre Dağılımı

Katılımcıların 31-40 yaş arası, 41-50 yaş arası ve 51 yaş ve üstü olmak üzere yaş grupları ile, öğretmen denetiminde kullanılacak özelliklerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, yaş ile öğretmen denetiminin sıklığına ilişkin görüş arasında toplam 52 maddenin 39'unda anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($p < 0,05$). 51 yaş ve üstü katılımcılar tüm boyutlarda genel bir görüş birliği yansıtmışlardır ve çoğunlukla “dönemde 1 kez” seçeneğine yönelmişlerdir. Genel olarak sık denetim yapılması gerektiği görüşünü yansıtmışlardır. 31-40 yaş arası katılımcılar ise genel olarak seyrek denetim yapılması gerektiği görüşünü yansıtmışlardır ve denetlenmemeli” seçeneğine yönelmişlerdir. Yaş arttıkça sık denetim yapılması gerektiği yönündeki görüşün de arttığı görülmektedir.

5.3.4. Denetimin Sıklığına İlişkin Katılımcı Görüşlerinin Toplam Hizmet Yılına Göre Dağılımı

Katılımcıların 19 yıl ve altı, 20-30 yıl arası ve 31 yıl ve üstü olmak üzere toplam hizmet yılı ile, öğretmen denetiminde kullanılacak özelliklerin denetlenme sıklığına yönelik görüşleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan iki yönlü ki kare testi sonucuna göre, toplam hizmet yılı ile öğretmen denetiminin sıklığına

ilişkin görüş arasında 52 maddenin 27'sinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir ($p<0,05$). 31 yıl ve üstü toplam hizmet yılı olan katılımcılar tüm boyutlarda genel bir görüş birliği yansıtılmışlardır ve çoğunlukla “dönemde 1 kez” seçeneğine yönelmişlerdir. Genel olarak sık denetim yapılması gerektiği görüşünü yansıtılmışlardır. Diğer yandan 19 yıl ve altı ile 20-30 yıl arası toplam hizmet yılı olan katılımcılar genel bir görüş birliği yansıtılmamaktadırlar. Genel olarak seyrek denetim yapılması gerektiği görüşündedirler. Toplam hizmet yılı arttıkça sık denetim yapılması gerektiği yönündeki görüşün de arttığı görülmektedir.

5.4. Denetimin Kimin Tarafından Yapılması Gerektiği Konusunda Katılımcı Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde genel olarak katılımcıların evrak denetimini kimin yapması gerektiğine ilişkin görüşleri ve bu görüşlerin görev durumuna göre dağılımı sunulmuştur.

5.4.1. Katılımcıların Denetimin Kim Tarafından Yapılacağına İlişkin Genel Görüşleri

Katılımcıların “**evrak denetimi**” boyutunda yer alan özelliklerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde genel olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı seçimlerinin ağırlıklı olarak tercih edildiği görülmektedir. Bu boyuttaki bazı özelliklerin denetiminde ise MEB İl Denetmeni önerilmiştir. Katılımcıların, denetimi yapacak kişiler arasında MEB bakanlık denetmenini genel olarak tercih etmedikleri görülmektedir.

Katılımcıların “**dersi planlama**” boyutundaki maddelerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise genel olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı ve MEB il denetmeni seçenekleri ağırlıklı olarak tercih edilmiştir.

Katılımcılar genel olarak “**öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri**” boyutunda yer alan özelliklerin okul müdürü ve okul müdür yardımcısı tarafından denetlenmesi gerektiği görüşündedirler.

Katılımcılar “**öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma**” boyutunda yer alan özelliklerin genel olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve öğrenci tarafından denetlenmesi gerektiği görüşündedirler.

Katılımcılar genel olarak, “**özel alan program/içerik bilgisi**” boyutunda yer alan özelliklerin okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve MEB il denetmeni tarafından denetlenmesi gerektiği inancındadırlar. Zümre başkanı da MEB il denetmenine yakın bir oranda önerilmiştir.

Katılımcılar “**öğretim durumu**” boyutunda yer alan özelliklerin genel olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı tarafından denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Katılımcılar “**bireysel özellikler**” boyutunda yer alan maddelerin ise okul müdürü ve okul müdür yardımcısı tarafından denetlenmesini istemektedirler. Zümre başkanı, öğrenci ve MEB il denetmeni de dikkate değer bir oranda önerilmiştir.

5.4.2. Katılımcıların Denetimin Kim Tarafından Yapılacağına İlişkin Görüşlerinin Göreve Göre Dağılımı

Katılımcıların, öğretmen, yönetici ve denetmen olmak üzere görev grubu ile öğretmen denetiminde kullanılan özelliklerin kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak incelendiğinde farklı görev gruplarının denetimi yapacak kişiye ilişkin farklı beklentilerinin olduğu görülmektedir. Katılımcılardan öğretmenler genel olarak öğretmen denetiminin okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve zümre başkanı tarafından yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler katılımcılar arasında en çeşitli görüş sunan gruptur. Öğretmen denetiminin okul müdürü, okul müdür yardımcısı, zümre başkanı tarafından denetlenebileceğini düşündükleri gibi, öğrenci seçeneğine de dikkate değer bir oranda yönelmişlerdir. Ayrıca düşük bir oranla da olsa öğretmen denetiminde kullanılan özelliklerin MEB il denetmeni, MEB bakanlık denetmeni, okul rehberlik servisi, branş öğretmeni, öğretmenin kendisi ve veli tarafından da denetlenebileceği görüşünü sunmuşlardır.

Yöneticiler ise genel olarak öğretmen denetiminde kullanılan özellikleri denetleyecek kişi olarak okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve MEB il denetmeni seçeneklerine yönelmişlerdir. Öğrenci ve diğer seçeneklerini yöneticiler tarafından pek

tercih edilmediği söylenebilir. Bazı boyutlarda zümre başkanı da yöneticilerin önerileri arasında yer almaktadır.

Denetmenler öğretmen denetiminde kullanılan özelliklerin denetimi için genel olarak okul müdürünü ve kendilerini önermişlerdir. Denetmenlerin denetimi yapacak kişiye ilişkin mevzuata bağlı kalarak sadece yasal denetim görevi olanları seçtikleri görülmektedir. MEB bakanlık denetmeni, öğrenci, zümre başkanı ve diğer seçenekleri MEB il denetmenleri tarafından genel olarak tercih edilmemiştir.

5.5. ÖNERİLER

Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin "Öğretmen Denetimi"ne ilişkin görüşlerinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

5.5.1. Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Katılımcıların dikkate değer bir çoğunluğu öğretim durumu, öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutlarındaki maddelerin denetlenmemesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Bu alanlara yönelik ihtiyaç analizi yapılarak var olan denetim uygulamalarında düzenlemelere gidilebilir.
2. Katılımcıların dikkate değer bir çoğunluğu öğretme/öğrenme ortam araç-gereç ve teknolojileri boyutu ile öğretmenin bireysel özellikleri boyutundaki maddelerin dönemde 2'den çok denetlenmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu boyutların içeriğine yönelik ihtiyaç analizleri yapılabilir ve denetim etkinliklerinin sıklığı bu doğrultuda düzenlenebilir.
3. Öğretmen, yönetici ve denetmenlerin denetimin sıklığına ve gerekliliğine ilişkin görüş ayrılıkları mevcuttur. Bu görüş ayrılıklarının giderilmesine yönelik toplantı, eğitim, etkinlik, seminer vs. düzenlenebilir.
4. Katılımcılar öğretmen denetimini yapacak kişi olarak okul müdürünü en yüksek oranla ve fikir birliği ile önermişlerdir. Okul müdürünün yetiştirilmesi, iş yükü ve denetim görevine ilişkin düzenlemeler yapılabilir.

5. Katılımcılar öğretmen denetimini yapacak kişi olarak okul müdür yardımcısını ve zümre başkanını çok yüksek oranlarla önermişlerdir. Diğer yandan bu iki paydaşın da yasal denetim görevi yoktur. Mevzuatta bu doğrultuda düzenlemelere gidilebilir.
6. Öğretmenlerin denetimi yapacak kişiye ilişkin denetmen seçeneğine genel olarak çok az yöneldikleri görülmüştür. Denetmen öğretmen işbirliğini güçlendirici eğitimler, toplantılar, sosyal etkinlikler düzenlenebilir.
7. Öğretmenler kendi denetimlerini yapacak kişi olarak çeşitli görüşler sunmuşlardır fakat var olan sistemde sadece okul müdürü ve maarif müfettişlerince denetlenmeleri mümkündür. Sistem, öğretmen ihtiyaçlarını bu yönde karşılayacak biçimde yeniden değerlendirilebilir.
8. Öğretmenlerin denetime ilişkin farklı yaklaşımlara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin denetsel ihtiyaçlarının analizine yönelik çalışmalar yürütülebilir.
9. Milli Eğitim Bakanlığı denetime ilişkin düzenlemeler ve değişiklikler yaparken paydaşların görüşlerini alma yoluna gidebilir.
10. Katılımcıların genel olarak denetime karşı olmadıkları bulgusundan hareketle, yapılan denetimlerin amaca uygun hale getirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

5.5.2. Araştırmacılar İçin Öneriler

1. Bu araştırma nicel bir araştırma olup öğretmen denetiminde dikkate alınan özelliklerin ne sıklıkla ve kim tarafından denetlenmesi gerektiğine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla yürütülmüştür. Nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği araştırmalar desenlenebilir.
2. Katılımcıların öğretim durumu, öğrenciye değer verme ve rehberlikte bulunma boyutlarındaki maddelerin denetlenmemesi gerektiği yönünde görüşlerinin nedenlerini belirlemeye yönelik araştırmalar düzenlenebilir.

3. Öğretmen, yönetici ve denetmenlerin denetimin sıklığına ve gerekliliğine ilişkin görüş ayrılıklarının nedenlerini incelemeye yönelik araştırmalar düzenlenebilir.
4. Öğretmenlerin kendi denetimlerini yapacak kişi olarak denetmenleri tercih etmeyişinin nedenlerini araştıran bir çalışma desenlenebilir.
5. MEB il denetmenleri denetim görevini kendilerine ve okul yöneticilerine özgü olarak değerlendirmiş, diğer paydaşları genellikle dikkate almamışlardır. Bu şekilde düşünmelerinin nedenlerinin incelenebileceği araştırmalar yürütülebilir.
6. Denetimin kim tarafından yapılması gerektiğine ilişkin denetmen, yönetici ve öğretmenlerin görüş ayrılıklarının nedenlerine ilişkin nitel bir çalışma yapılabilir.
7. Katılımcıların denetimi yapacak kişi olarak MEB bakanlık denetmenlerini genel olarak tercih etmemelerinin nedenlerini ortaya çıkarmaya yönelik nitel araştırmalar desenlenebilir.

KAYNAKÇA

- AASL, (2007). *Standards for the 21st century learner*. http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/guidelinesandstandards/learningstandards/AASL_LearningStandards.pdf adresinden edinilmiştir.
- Acheson, K. A. ve Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development - preservice and inservice applications*. USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Akbaşlı, S. (2010). Öğretmen yeterlilikleri hakkında ilköğretim denetçilerin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39.
- Aktalay, A. (2011). *Yeni kamu yönetimi anlayışı çerçevesinde merkezden yönetim ve yerinden yönetim arasındaki denetim ilişkisi*. İstanbul: Legal Kitapevi.
- Aküzüm, C. (2012). *Türkiye'de ilköğretim okullarında eğitim denetimi: Bir meta-sentez çalışması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Alkan, C. (1974). Eğitim teknolojisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 7(1), 339-344.
- Alpar, R. (2012). *Uygulamalı istatistik ve geçerlik-güvenirlilik*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P. (2014, Nisan). Öğretmen ve okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *I. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi*, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Apple, M. W. (2009). *Eğitim ve iktidar*. Ergin Bulut (Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Arslan, H. (2013). Okul işletmesinin yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 325-348). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Arslantaş, H., İ. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi (bir model önerisi)* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aseltine, J. M., Faryniarz, J. O. ve Rigazio-DiGilio, A. J. (2006). *Supervision for learning*. Virginia: ASCD.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalı?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 98-121.
- Atay, K. (1996). İlköğretim müfettişlerinin yeterlilikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 2(1), 25-38.
- Attali, J. (2011). *A brief history of the future: a brave and controversial look at the twenty-first century*. Jeremy Leggat (Çev.). New York: Arcade Publishing.
- Aydın, A. (1988). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, K. S. (2008). *İlköğretim müfettişleri ve ingilizce öğretmenlerine göre ilköğretim okullarında ingilizce derslerinin teftişinde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, M. (2013). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aziz, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri ve teknikleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bakioğlu A., Göğüş, N., Ülker, N., Bayhan, G. ve Özgen, B. (2013). Mentorluk ve eğitimde mentorluk. A. Bakioğlu (Ed.), *Eğitimde mentorluk içinde*. (s. 1-41). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Balcı, A. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balcı, S. (2012). *Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin denetim stillerine ilişkin algıları ile güven düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Baltaş, Z. (2011). *Kurum içi koçluk*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Baş, T. (2008). *Anket*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H. (1998). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1989). *Yönetim*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bayraktutan, İ. (2011). *İlköğretim okul müdürlerinin denetim rolleri (Sivas ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Begum, F. (2008). *Assistant principals and teacher supervision: roles, responsibilities, and regulations* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Houston, Calhoun.
- Berson, E., J. (2012). *Teachers' perspectives of teacher supervision policies & practices in charter schools in Pennsylvania* (Yayımlanmamış doktora tezi). Temple University, Philadelphia.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Bilir, M. (1991). *Türk eğitim sisteminde teftiş alt sisteminin yapı ve işleyişi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. ve Rumble, M. (2012). *Defining twenty-first century skills*. P. Griffin, B.

- McGaw ve E. Care (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills* içinde (s. 17-66). New York: Springer Science+Business Media.
- Brandt, R. (1989). On school improvement: A conversation with Ronald Edmonds. R. S. Brandt (Ed.), *Readings from educational leadership: Effective schools and school improvement* içinde (s. 21-24). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brookover, W. B., Erickson, F. J. ve McEvoy, A. W. (1995). *Creating effective schools: an in-service program for enhancing school learning climate and achievement*. Virginia: Learning Publications.
- Brooks, M. (1999). Mentors matter. M. Scherer (Ed.), *A better beginning, supporting and mentoring new teachers* içinde (s. 53-60). Virginia: ASCD.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bush, T. ve Bell, L. (2003). *The principles and practice of educational management*. London: Paul Cahpman Publishing.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 297-315.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı istatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çakmur, H. (2012). Araştırmalarda ölçme - güvenilirlik - geçerlilik. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11(3), 339-344.
- California Eğitim Politikası Semineri, (1997). *Doing what matters most: Investing quality teaching*. New York: National Commission on Teaching & America's Future. <http://nctaf.org/wp-content/uploads/DoingWhatMattersMost.pdf> adresinden edinilmiştir.

- California Eğitim Politikası Semineri, (1998). *Doing what matters most: Investing quality teaching*. California: The CSU Institute for Education Reform. <https://www.calstate.edu/ier/reports/LDHRpt.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Campbell, T. F. (2013). *Teacher supervision and evaluation: A case study of administrators' and teachers' perceptions of mini observations* (Yayımlanmamış doktora tezi). Northeastern University, Boston.
- Can, A. (2013). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, N. (2014). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Carr, J. F., Herman, N. ve Harris, D. E. (2005). *Creating dynamic schools through mentoring, coaching, and collaboration*. Virginia: ASCD.
- Celep, C. (2009). Meslek olarak öğretmenlik. C. Celep (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s.45-74). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelik, İ. (2010). *Eğitim müfettişlerinin inceleme ve soruşturma sürecinde yaptıkları hatalar* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Coşkun, C. Türkiye’de teftiş sisteminin sorunları ve avrupa birliği ülkelerinde durum. <http://www.mufettisler.net/makaleler/cemil-coskun/11-tuerkiye-de-teftis-sisteminin-sorunlari-ve-avrupa-birligi-uelkelerinde-durum.html> adresinden 21 Şubat 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Creemers, B. P.M., Kyriakides, L. ve Sammons P. (2010). *Methodological advances in educational effectiveness research*. New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. USA: Pearson Education, Inc.
- Dean, J. (1992). *Inspecting and advising*. New York: Routledge Falmer.

- Demir, A., H. (2011, Eylül 23). Eğitim sorunları ve denetime bakış. *Milliyet Blog*.
<http://blog.milliyet.com.tr/egitim-sorunlari-ve-denetimebakis/Blog/?BlogNo=326807> adresinden edinilmiştir.
- Demir, M. (2004). *Denetçilerin öğretmen denetimi etkinliklerinin yerine getirme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). *Planlamadan değerlendirmeye öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve toplum*. H. Avni Başman (Çev.). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dewey, J. (2013). *Deneyim ve eğitim (Kappa Delta Pi Ders Notları Serisi)*. Sinan Akıllı (Çev.). Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Donaldson, M. L. (2012). Teachers' perspectives on evaluation reform. *Center for American Progress*. www.americanprogress.org adresinden edinilmiştir.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(29), 27–45.
- Dray, N. (2007). *The relationship of expressed vision and instructional supervision in a selected school district* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Saskatchewan, Kanada.
- Ehrenberg, R. G. ve Brever, D. J. (1994). Do school and teacher characteristics matter? Evidence from high school and beyond. *Economics of Education Review*, 13(1), 1-17. Doi: 10.1016/0272-7757(94)90019-1.
- El, K. (2014, Ocak 15). MEB'de yeni dönem başlıyor!. *Gazete Vatan*.
<http://haber.gazetevatan.com/mebde-yeni-donembasliyor/600833/1/gundem> adresinden edinilmiştir.

- Enns, F. (1965). Rating teacher effectiveness: The function of the principal. *Journal of Educational Administration*, 3(2), 81 - 95.
- Epling, M. ve Cassedy, P. (2001). Clinical supervision: Visions from the classroom. J. Cutcliffe, T. Butterworth ve B. Proctor (Ed.), *Clinical supervision* içinde (s. 64-83).
- Erdem, H., B. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştığı sorunlar (Kahramanmaraş ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Erdoğan, İ. (2010). *Eğitim ve okul yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Erdoğan, İ. (2012). *Pozitivist metodoloji ve ötesi*. Ankara: Erk Yayıncılık.
- Erim, A. Ç. (2004). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin teftişlerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Felder, R., M. ve Brent, R. (1999). How to improve teaching quality. *Quality Management Journal*, 6(2), 9-21.
- Fields, C. (2013). *Classroom walkthroughs: does such an approach to supervision contribute to district improvement?* (Yayımlanmamış doktora tezi). College of Saint Elizabeth Morristown, New Jersey.
- Fiore, D. J. (2004). *Introduction to educational administration, standards, theories, and practice*. USA: Eye on Education, Inc.
- Fıncıoğulları Bige, E. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Freire, P. (2013). *Ezilenlerin pedagojisi*. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Giroux, H. A. (2007). *Eleştirel pedagoji ve neoliberalizm*. Barış Baysal (Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.

- Giroux, H. A. (2008). *Eleştirel pedagojinin vaadi*. Umre Deniz Tuna (Çev.). İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Glanz, J. ve Neville, R. F. (1997). *Educational supervision: perspectives, issues, and controversies*. USA: Chrithoper-Gordon Publishers, Inc.
- Glickman, C. D. (1985). *Supervision of instruction: a developmental approach*. USA: Allyn and Bacon, Inc.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2009). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. USA: Pearson Education, Inc.
- Gökçe, A. T. (2009). Bilimsel yönetim anlayışında denetim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(18), 74-89.
- Gökçe, F. (1994). *Bağımsız ortaokullar ile ilköğretim okulları 2. kademesinde denetim amaçlarının gerçekleşmesi ve denetim ilkelerine uyulması konusunda denetçi ve öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe, F. (2009). *Değişme sürecinde devlet ve eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Göksoy, S. ve Aslan, H. (2014). Bilgi-iletişim teknolojilerinin denetimi. *İlköğretim Online*, 13(1), 292-305.
- Goldhaber, D. (2006). Teacher pay reforms: The political implications of recent research. center for american progress. *University of Washington and Urban Institute*. www.americanprogress.org/issues/2006/12/pdf/teacher_pay_report.pdf adresinden edinilmiştir.
- Goldhammer, R. (1969). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Good, T. L. ve Brophy, J. E. (2008). *Looking in classrooms*. Boston: Pearson Education, Inc.

- Gordon, T. (2013). *Etkili liderlik eğitimi*. Okşan Aytolu (Çev.). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2005). *Using SPSS for windows and macintosh analyzing and understanding data*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Griffin, P., McGaw, B. ve Care, E. (2012). The changing role of education and schools. P. Griffin, B. McGaw ve E. Care (Ed.), *Assessment and teaching of 21st century skills* içinde (s. 1-16). New York: Springer Science+ Business Media.
- Grizzard, T. (2007). *The impact of instructional leadership on school climate: a model for principal and teacher improvement* (Yayımlanmamış doktora tezi). Tennessee State University, Nashville.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl öğrenci özelliklerinin öğretmen adayları tarafından tanımlanması: Bir twitter uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş. ve Dalgıç, G. (2010). Eğitim yöneticileri teknoloji liderliği standartlarına ilişkin öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 537-577.
- Harris, B. M. (1985). *Supervisory behavior in education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Has, E. (1998). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki uygulamalarını geliştirmelerinde teftişin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hawkins, P. ve Smith, N. (2006). *Coaching, mentoring and organizational consultancy supervision and development*. USA: Open University Press.

- Henson, K., T. (2010). *Supervision: A collaborative approach to instructional improvement*. Waveland: Long Grove, IL.
- Hillyer, D. (2005). *A case study of teacher evaluation and supervision at a high performing urban elementary school* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Southern, California.
- Hoene, L. (2014). Five ways to improve your teaching. <http://gsi.berkeley.edu/teachingguide/improve/five-ways.html> adresinden edinilmiştir.
- Hopkins, W. S. ve Moore, K. D. (1993). *Clinical supervision: a practical guide to student, teacher supervision*. USA: Brown & Benchmark Publishing.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2012). *Eğitim yönetimi - teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- İDKK (2005). *İç Denetçi Adaylarını Belirleme, Eğitim ve Sertifika Yönetmeliği*. <http://www.idkk.gov.tr/Sayfalar/Mevzuat/Ikincil%20Duzey%20Mevzuat/AdayBelirleme.aspx> adresinden edinilmiştir.
- İlğan, A. (2012). *Öğretmenlerin mesleki gelişimi ve denetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- İlgaz, A. Ö. (2011). *Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İlin, M. ve Segal, E. (2009). *İnsan nasıl insan oldu*. Ahmet Zekerya (Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- İllich, I. (2013). *Okulsuz toplum*. Mehmet Özay (Çev.). İstanbul: Şule Yayınları.
- İsaoğlu, R. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin sicil amirliği rolünün kaldırılmasına ve sicil raporu uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- İslamoğlu, A. H. ve Alınçık, Ü. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayıncılık.

- Johnson, S. M. ve Fiarman, S. E. (2012). The potential of peer review. *Educational Leadership*, 70(3), 20-25.
- Jones, J., Jenkin, M. ve Lord, S. (2006). *Developing effective teacher performance*. London: Paul Chapman Publishing.
- Kaiser, J., S. (2003). *Educational administration*. USA: Stylex Publishing Co., Inc.
- Kalule, L. ve Bouchamma, Y. (2013). Supervisor's perception of instructional supervision. *International Studies in Educational Administration*, 41(1), 89-104.
- Karaçalı, A. (2006). Sınıf yönetimini etkileyen fiziksel değişkenlerin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 145-155.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (p. 55-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karakuş, C. (2011). *Eğitim müfettişlerinin görev alanlarına ilişkin öz-yeterlilik algısı (İstanbul ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kartal, S. (1997). *İlköğretim ikinci kademe branş öğretmenlerinin teftiş-rehberlik etkinlikleri hakkındaki görüşleri (Ankara ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, E. (2006). *An investigation into the supervisory process from the standpoint of the supervised elt teachers with a focus on their perceptions, ideas, feelings, and experiences* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Kaya, Y. K. (2009). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44, 507-527.

- Kellner, D. (2001). New technologies / new literacies: Reconstructing education for the new milenium. *International Journal of Technology and Design Education*, 11, 67-81.
- Kızıllkanat, A. (2011). *İlköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine katkısı* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Knoll, M. K. (1987). *Supervision for better instruction*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Kocabaş, İ. ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kocasaraç, H. (2003). Bilgisayarların öğretim alanında kullanımına ilişkin öğretmen yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 77-85.
- Koenig, J. A. (2011). *Assessing 21st century skills: Summary of a workshop*. Washington, DC: National Research Council.
- Kohen, L., Manion L. ve Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2(2), 259-268.
- Koroğlu, H. (2011). *Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri (Samsun ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kramer, C. A. (2007). *Elementary teachers' perceptions of the effectiveness of instructional supervision* (Yayımlanmamış doktora tezi). Dowling College, New York.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen alguları*

(Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kurt, S. (2009). *İlköğretim kurumlarındaki yöneticilerin denetleme faaliyetlerine ilişkin yönetici görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans dönem projesi). Trakya Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Kuş, E. (2012). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Lansman, R. R. (2006). *A case study of teacher evaluation and supervision at a high-achieving urban elementary school* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Southern California, California.

Layder, D. (2013). *Sosyolojik araştırma pratiği*. İstanbul: Heretik Yayıncılık.

Levin, B. B. (2003). *Case studies of teacher development: an in-depth look at how thinking about pedagogy develops over time*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Lewis, H. ve Leps, J. M. (1946). When principals supervise. *Educational Leadership*, 3(4), 160-163.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. ve Voegtle, K. H. (2006). *Methods in educational research from theory to practice*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lucas, S., E. (2002). Supervision's primary task: Synthesizing professional development to meet individual teacher needs and attain school organizational goals. R. C. Hunter and F. Brown (Ed.), *Challenges of urban education and efficacy of school reform (advances in educational administration, volume 6)* içinde (s. 165-186). UK: Emerald Group Publishing Limited.

Lunenburg, F. C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. Gökhan Arastaman (Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Macit, M. (2003). *İlköğretim denetmenlerinin denetimler sırasında denetim ilkelerine uyma düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

- Marks, J. R., Stoops, E. ve King-Stoops, J. (1985). *Handbook of instructional supervision: A guide for the practitioner*. Boston: Allyn and Bacon.
- Marshall, K. (2009). *Rethinking teacher supervision and evaluation: How to work smart, build collaboration, and close achievement gap*. USA: Jossey-Bass.
- Marzano, R. J., Frontier, T. ve Livingston, D. (2011). *Effective supervision - supporting the art and science of teaching*. Virginia: ASCD Member Book.
- McIntyre, D., Hagger, H. ve Wilkin, M. (1994). *Mentoring: perspectives on school-based teacher education*. London. Kogan Page.
- McLaren, P. (2009). *Okullarda yaşam: eleştirel pedagojiye giriş*. Mustafa Yunus Eryaman ve Hasan Arslan (Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2006). *Research in education*. USA: Pearson Education, Inc.
- MEB (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_1/temelkanun_1.html. adresinden edinilmiştir.
- MEB (2003). *İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. http://e-okul.meb.gov.tr/Dokumanlar/ILKOGETIM_YONETMELIGI.pdf adresinden edinilmiştir.
- MEB (2006). *İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/07/20060712-6.htm> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2008). *Öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri*. <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2011a). *Öğretmen Denetim Rehberi*. http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/%C3%96%C4%9Fretmen_Denetim_Rehberi.pdf. adresinden edinilmiştir.
- MEB (2011b). *Lise ve Dengi Okullar Denetim Rehberi*. http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/liseler_denetim_rehberi.pdf. adresinden edinilmiştir.

- MEB (2013a). *2012 Yılı Faaliyet Raporu*. İç Denetim Birimi Başkanlığı. http://icden.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_04/09014428_2012_faaliyet_raporu_meb..pdf adresinden edinilmiştir.
- MEB (2013b). *Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2014a). *Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/03/20140314-1.htm> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2014b). *Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm> adresinden edinilmiştir.
- MEB (2014c). *İç Denetim Yönergesi*. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/icdenyoner_1/icdenyon_1.html adresinden edinilmiştir.
- MEB, Ankara Pursaklar İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü. *Öğretmenin kişisel ve mesleki özellikleri*. <http://pursaklar.meb.gov.tr/> adresinden 3 Temmuz 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. *Neden özel alan yeterlikleri?*. <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> adresinden 5 Haziran 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığı. *Tarihçemiz*. <http://tkb.meb.gov.tr/tarihcemiz.html> adresinden 8 Nisan 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2011). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin türk eğitim sistemine uygulanabilirliği. *Kurumsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memduhoğlu, H., B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Güngör, S. ve Oğuz, E. (2007). Türk eğitim sisteminde teftiş süreci: amaç, yapı, işleyiş. <http://liderlikforumu05ie03.wikispaces.com/file/view/T%C3%BCrk+E%C4%9Fitim+Sisteminde+Tefti%C5%9F+S%C3%BCreci+-+08.02.2007.doc> adresinden edinilmiştir.

- Memişoğlu, S., P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Mermer, S. (2012). *İlköğretimde matematik eğitiminin denetimi ve bir model önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Minnear-Peplinski, R. M. (2009). *Principals' and teachers' perceptions of teacher supervision* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Nevada, Las Vegas.
- Mitchell, K. J., Robinson, D. Z., Plake, B. S., ve Knowles, K. T. (2001). *Testing teacher candidates the role of licensure tests in improving teacher quality*. Washington DC: National Academy Press.
- Mohanty, J. (2005). *Educational administration, supervision and school management*. USA: Deep & Deep Publications.
- Morin, E. (2013). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. Hüsnü Dilli (Çev.). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Muijs, D. (2004). *Doing quantitative research in education with spss*. London: Sage Publications.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research qualitative and quantitative approaches*. USA: Pearson Education, Inc.
- Oktar, A., N. (2010). *Eğitim denetim sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Okur, Y. (2007). *Türkiye'de kamu denetimi değişim süreci ve performans denetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Öz, F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Anı Yayınları.
- Özbaş, M. (2002). *İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, B. E. (2011). *İngiltere ve Türk eğitim sisteminde teftiş ve değerlendirmesinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özdamar, K. (2013). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Ankara: Nisan Kitabevi.
- Özdemir, T. (2001). *Çağdaş ve demokratik eğitimde teftiş* (Yayımlanmamış doktora lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Öztürk, A., T. (2007). *Türk kamu yönetiminde bireyden devlete yönetsel denetim süreci; sorunlar, öneriler ve çözüm yolları*. Ankara: Platin Yayıncılık.
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles: a guide for supervisors*. Virginia: ASCD.
- Pehlivan, H. (2010, Mayıs). *Eğitimde yapılandırmacı yaklaşım*. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Balıkesir.
- Polat, G. (2010). *Eğitim yönetimi ve denetimi anabilim dalında yapılmış lisansüstü tez çalışmalarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Rose, T. L. (2009). *Supervisors' perspectives: variables influencing the quality of supervision* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marshall University.

- Şahin, T. (2005). *İlköğretim düzeyinde ders denetimiyle ilgili yeterlilikler hakkında denetmen ve öğretmen görüşler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Sakıcı, A. E. (2011). *Öğretmenlerin performansa dayalı değerlendirilmesinde uygulanabilecek ölçütlere ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Santoyo, P. B. (2014). Giving and getting feedback in real time. *Phi Delta Kappan*, 95(4), 72-73.
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim denetmenlerinin denetim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *SDÜBurdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 114-129.
- Scott, C. E. (1924). *Educational supervision*. USA: Hard Press Publishing.
- Scott, D. ve Morrison, M. (2007). *Key ideas in educational research*. London: Continuum.
- Searby, L. ve Tripses, J. (2012). Etkili mentorlar olabilmeleri için okul liderlerini hazırlama. Selahattin Turan (Çev.). R. Yirci ve İ. Kocabaş (Ed.), *Dünyada mentorluk uygulamaları* içinde (s. 1-16). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Seferoğlu, S. S. ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayara yönelik öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 19, 89-101.
- Şener, M. (2011). *Eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1979). *Supervision human perspectives*. USA: McGraw-Hill, Inc.

- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (1993). *Supervision a redefinition*. USA: McGraw-Hill, Inc.
- Sindhvad, S. P. (2009). *School principals as instructional leaders: an investigation of school leadership capacity in the philippines* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Minnesota.
- Şişman, M. (2013). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Soylu, E. (2003). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmen denetimlerinde denetim ilkelerini uygulamaya ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri (Gaziantep ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Spring, J. (2010). *Özgür eğitim*. Ayşen Ekmekçi (Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Suhomlinski, V. (2012). *Eğitim üzerine*. Ali Özdoğu (Çev.). İstanbul: Sorun Yayınları.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: cases from the field. *Journal Of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212-235.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning*. California: Corwin A SAGE Company.
- Tandoğan, M. (1998). Öğretmen ve teknoloji. Bekir Özer (Ed.), *Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler içinde* (s. 15-24). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Taymaz, H. (2011a). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011b). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taymur, A. (2010). *Eğitim sistemi denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.

- Tecer, O. (2011). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin, öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ahi Evran Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- TED. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor*. Ankara: Adım Okan Matbaacılık.
- Telci, A. M. (2011). *Amerika birleşik devletleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Terzi, A. R. (1996). *İlköğretim müfettişlerinin teftiş sorunları (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tesfaw, T. A., Hofman, R. H. (2012). *Instructional supervision and its relationship with professional development: perception of private and government secondary school teachers in addis ababa* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Groningen, Holland.
- TTKB (1993). *XIV. Milli Eğitim Şurası*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_06/06021433_14_sura.pdf adresinden edinilmiştir.
- Türkdemir, A. (2013). *Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından okul öncesi eğitim denetiminin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Tyagi, R., S. (2010) School-based instructional supervision and the effective professional development of teachers. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(1), 111-125.
- Ültanır, G. (2003). *Eğitimde planlama ve değerlendirmede kuram ve teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekan. *Milli Eğitim Dergisi*, 153-154.

- Ünal, A. (2013). Eğitim programlarının yönetimi. R. Sarpkaya (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 285-331). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, A. ve Gürsel M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 463-481.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerini öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Uyanık, M. (2007). *Ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemi (Muğla ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- VanderStoep, S. W. ve Johnston, D. D. (2009). *Research methods for everyday life : blending qualitative and quantitative approaches*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Wahnee, R. L. (2010). *The effect of instructional supervision on principal trust* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Oklahoma, Norman, Oklahoma.
- Wayne, A. J. ve Youngs, P. (2003). Teacher characteristics and student achievement gains: a review. *Review of Educational Research*, 73(1), 89-122. Doi: 10.3102/00346543073001089.
- Wiles, J. ve Bondi, J. (2000). *Supervision a guide to practice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Wiles, K. (1967). *Supervision for better schools*. USA: Prentice-Hall International, Inc.
- Williams, J. (2005). On the positive side: Bloomberg and Klein seek to repair a failure factory. *Education Next*, 5(4).

- Wolfrom, D. H. (2009). *Promoting professional growth by meeting teacher needs: the walk-through as an approach to supervision* (Yayımlanmamış doktora tezi). University of Southern Maine, Portland.
- Wright, T. (2010). *How to be a brilliant mentor, creating outstanding teachers*. London: Routledge.
- Yaman, H. (2007). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme” dersi bağlamında Türkçe öğretiminde teknoloji kullanımına ilişkin yeterlilik ve algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 57-71.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri (İzmir örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yengin Sarpkaya, P. (2013). Yönetim kuramları ve eğitime yansımaları. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 135-166). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, İ. ve Koçak, Ş. Eğitim denetiminde ilköğretim müfettişleri yetiştirilmesi ve sorunları. *Çukurova Üniversitesi*. <http://www.cu.edu.tr/insanlar/kocaks/ilk%C3%B6%C4%9Fretim%20m%C3%BCfetti%C5%9Fleri.htm> adresinden 14 Mart 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Yıldırım, N. (2011). Sınıfın fiziksel düzenini oluşturma. R. Sarpkaya (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 59-80). Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.
- Young, I. P. ve Castetter, W. B. (2004). *The human resource function in educational administration*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Zbar, V., Marshall, G. ve Power, P. (2007). *Better schools better teachers better results*. Victoria: ACER Press.

Zpeda, S. J. (2007). *Instructional supervision: applying tools and concepts*. Larchmont: Eye on Education.

EKLER

EK 1: Araştırma İzni



T.C.
AYDIN VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 86174507/605/1039634
Konu: Araştırma İzni.

11/03/2014

ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
AYDIN

İlgi : 26.02.2014 tarih ve 1471 sayılı yazınız.

Fakülteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Burcu ALTUN'un, " Denetime Eleştirel Yaklaşım: Öğretmen Denetimi Nasıl Olmalı ? " konulu tez çalışması kapsamında İlimiz Merkez Ortaöğretim Kurumlarında ve Müdürlüğümüz bünyesinde anket uygulama isteği Milli Eğitim Bakanlığı 2012/13 sayılı genelgesi doğrultusunda incelenmiştir.

2013-2014 eğitim öğretim yılı II. Döneminde İlimiz Merkez Ortaöğretim Kurumlarında ve Müdürlüğümüz bünyesinde hazırlanan ölçek ile Görüşme Formu sorularının uygulanması uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Pervin TÖRE
Milli Eğitim Müdürü

Guvenli Elektronik İmza:
Aslı ile Aynıdır

13.03.2014
Pervin TÖRE

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1135-b5c6-3744-b514-2180 kodu ile yapılabilir.

Meşrutiyet Mah.Kültür Cad. No:20 AYDIN
E-posta : aydinmem@meb.gov.tr
Web : <http://aydin.meb.gov.tr>

İrtibat :Md.Yrd. E.TAŞPINAR
Telefon :0-256-2151028
Faks :0-256-2251268

EK 2: Öğretmen Değerlendirme Formu

ÖĞRETMEN DEĞERLENDİRME FORMU

Öğretmenin adı ve soyadı :					
Görev yaptığı okul :					
Branşı :					
BÖLÜM 1					
		Değerlendirilecek Evrak	Açıklamalar		
D E Ğ E R L E N D İ R M E A L A N L A R I	A. Planlamalar	Zümre Toplantı Tutanaqları			
		Ünitelendirilmiş Yıllık Planlar			
	B. Değerlendirme	Sınavlar			
		Değerlendirme Sonuçları			
		Ödevler			
	C. Eğitim Çalışmaları	Sosyal Etkinlik Çalışmaları			
		Rehberlik Çalışmaları			
	D. Öğretmenin Diğer Çalışmaları	Görev ve Sorumluluklar			
		Kişisel Çalışmalar			
	BÖLÜM 2				
				Göstergeler	Açıklamalar
	E. Dersi Planlama			<ul style="list-style-type: none"> • Zamanı etkin kullanacak şekilde dersi planlar. • Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini plân ve uygulamalarına yansıtır. • Ders plânını öğrenciyi merkeze alarak hazırlar. • Ders plânında bireysel farklılıkları dikkate alır. • Ders plânında amaç ve kazanımlara neler olacağını belirtir. • Ders plânında amaca uygun etkinlikleri belirtir. • Ders plânında amaca uygun yöntem ve teknikleri belirtir. • Ders plânında kullanacağı kaynak ve materyalleri belirtir. • Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verir. • Ders plânında vereceği ödevleri belirtir. 	
Dersin izlendiği sınıf/şube :					
Tarih :					

D E Ğ E R L E N D İ R M E A L A N L A R I	F. Öğretme/Öğrenme Ortam Araç Gereç ve Teknolojileri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretim ortamının temizliği ve havalandırılması için gerekli önlemleri alması, • Öğrenme ortamlarını etkinlik türüne göre düzenlemesi, • Öğrenme ortamının fiziksel koşullarını (ısı, ışık, ses durumu vb.) öğrenmeyi destekleyecek biçimde düzenlemesi, • Öğrenmeyi kolaylaştırmak için uygun materyal, kaynak ve etkinlik seçmede öğrencilerin özelliklerini dikkate alması, • Ders araç-gereçlerinin bakımını sağlaması, kullanıma hazır halde tutması, • Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri derse yansıtması, • Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olması ve bunları öğretmesi, 	
	G. Öğrenciye Değer Verme ve Rehberlikte Bulunma	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilere isimleri ile hitap etmesi, • Öğrencilerini etkin biçimde dinlemesi, • Öğrenciler sorulara farklı cevaplar verdiğinde olumlu tepki göstermesi, • Öğrencinin kendini ifade edebileceği fırsatlar sunması, • Konuşmalarında ve davranışlarında saygı öğelerine yer vermesi, • Öğrencilerin ders içi ve ders dışı zamanlarını etkili kullanmaları için yönlendirmeler yapması, • Tüm öğrencilerin planlı ve amaçlı çalışmalarını sağlaması, • Öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymaları için doğru stratejiler kullanması, 	
	H. Özel Alan Program/ İçerik Bilgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Özel alan öğretim programının amaç ilke ve yaklaşımlarını plan ve uygulamalarına yansıtması, • Özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrencilere kazandırması, • Özel alanına ilişkin kuram, ilke ve kavramları öğrencilerin anlayacağı biçimde aktarması, • Özel alan öğretim programlarına ilişkin gelişmeleri derslerine yansıtması (felsefe, kuram, yaklaşım...), 	
	ı. Öğretim Durumu	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrencilerin dikkatini çekerek öğrenmeye motive etmesi, • Konunun anlaşılması için önkoşul bilgi, beceri ve/veya değerlere öğrencilerin ne kadar sahip olduklarını yoklaması, • İçeriği, konuların özelliklerine göre aşamalı bir şekilde sralaması, • Derste işlenen konuyu daha önceki konularla ilişkilendirmesi, • Farklı düzeydeki öğrencilerin öğrenme çabalarını cesaretlendirmesi, • Üst düzey düşünme becerilerini teşvik eden etkili sorgulama tekniklerini kullanması, • Öğrenciye anında dönüt ve düzeltme vermesi, • Öğretim sürecinde ses tonunu, jest ve mimiklerini etkili bir şekilde kullanması, • Öğrencilerin öğrendiklerini yaşamları ile ilişkilendirecek fırsatlar yaratması, 	
	ii. Bireysel Özellikler	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf içi çalışmalarında, toplumsal ve meslekî etik değerlere uygun davranması, • Kişisel bakımına özen göstermesi, • Türkçe'yi dil kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanması, • Dijital okuryazarlığı olması, • Öğretme - öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanması, 	

Değerlendirilecek Durum	NE SIKLIKLA DENETLENMELİ?							Denetlenmesi gerektiğini düşünüyorsanız, KİM TARAFINDAN DENETLENMELİ? En az iki seçeneği işaretleyiniz.						
	Dönemde 2'den çok	Dönemde 2 kez	Dönemde 1 kez	Yılda 1 kez	İki yılda 1 kez	Denetlenmemeli	Okul Müdür-Yrd.	Okul Müdürü	MEB İl Denetmeni	MEB Balıkesir Denetmeni	Zümre Başkanı	Öğretmeni	Baş hoca.... Lütfen yazınız.	
38														
39														
40														
41														
42														
43														
44														
45														
46														
47														
48														
49														
50														
51														
52														
II. BÖLÜM KİŞİSEL BİLGİLER	1. Cinsiyetiniz: <input type="checkbox"/> Kadın <input type="checkbox"/> Erkek		2. Yaşınız:				3. Toplam Hizmet Süreniz: yıl							
	4. Göreviniz: <input type="checkbox"/> Öğretmen <input type="checkbox"/> Müdür Yrd. <input type="checkbox"/> Müdür Baş Yrd. <input type="checkbox"/> Müdür <input type="checkbox"/> Denetmen		5. Eğitim düzeyiniz: <input type="checkbox"/> Açık öğretim ön lisans <input type="checkbox"/> Lisans <input type="checkbox"/> Lisansüstü		6. En son mezun olduğunuz okul: <input type="checkbox"/> Öğretmen okulu <input type="checkbox"/> Eğitim enstitüsü <input type="checkbox"/> Yüksek öğretmen okulu <input type="checkbox"/> Eğitim Fakültesi <input type="checkbox"/> Fen Edebiyat Fakültesi <input type="checkbox"/> Diğer.....			7. Öğrencilerinizin sosyoekonomik düzeyine ilişkin algınız: <input type="checkbox"/> Düşük <input type="checkbox"/> Orta <input type="checkbox"/> Yüksek						
8. Branşınız:														

ÖZGEÇMİŞ

1. Adı Soyadı : Burcu ALTUN

İletişim Bilgileri

Adres : Adnan Menderes Üniversitesi

Telefon : 0256 214 15 97

Mail : burcu.altun@adu.edu.tr

2. Doğum Tarihi : 05/02/1988

3. Unvanı : Araş. Gör.

4. Öğrenim Durumu :



Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Orta Doğu Teknik Üniversitesi	2011
Yüksek Lisans	Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi	Adnan Menderes Üniversitesi	2012-2014

5. İletişim : burcu.altun@adu.edu.tr

6. Akademik Unvanlar ve Mesleki Deneyim

Antalya Naturland Ekolojik Çocuk Akademisi / Moderatör Öğretmen 2010-2011

Malaga CEIP Maria Zambrano İlkokulu / Comenius Asistanı 2011-2012

Adnan Menderes Üniversitesi / Araştırma Görevlisi 2012

7. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan bildiri kitabında basılan bildiriler

Üstündağ N. ve Altun B., Öğretmenlerin Üniversitede Aldıkları Eğitimi Mesleki Yaşamlarında Uygulama Düzeyleri, 8. Eğitim Yönetimi Kongresi-İstanbul, Sözlü Bildiri, 08.11.2013.

Kıral E. ve Altun B., Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi Programında Tezsiz Yüksek Lisans Eğitimi Alan Okul Yöneticilerinin Beklentileri ve Bu Beklentilerin Karşılmasına İlişkin Görüşleri, 5.Eğitim Denetimi Kongresi-Kahramanmaraş, Sözlü Bildiri, 21.06.2013.

Altun, B. ve Yengin Sarpkaya, P., Öğretmen ve Okul Müdürlerinin Ders Denetimine İlişkin Görüşleri, 1. Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi-İstanbul, Sözlü Bildiri, 26.04.2014.

Yılmaz, T. ve Altun, B., What Must Be Done? Solutions for Problems of Education?, IV. Critical Education Congress-Selanik, Sözlü Bildiri, 26.04.2014.