

T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISINDAN OKUL ÖNCESİ
EĞİTİM DENETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Arzu TÜRKDEMİR

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mersin, 2013

T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI

**OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISINDAN OKUL ÖNCESİ
EĞİTİM DENETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Arzu TÜRKDEMİR

DANIŞMAN

YRD. DOÇ. DR. BİNALİ TUNÇ

Mersin, 2013

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından Eğitim Y¼netimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan
Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA

¼ye
Yrd. Doç. Dr. Binali TUNÇ

¼ye.....
Yrd. Doç. Dr. Orkun COŞKUNTUNCEL

Onay
Yukarıdaki imzaların, adı geçen ¼đretim elemanlarına ait olduğunu onaylarım.



TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde desteğini, sabrını ve emeğini esirgemeyen, başaracağıma her daim inanan değerli danışmanım ve hocam Yrd. Doç. Dr. Binali TUNÇ'a teşekkürlerimi sunuyorum. Ayrıca bu çalışmanın tüm aşamalarında benden yardımlarını esirgemeyen bölüm hocalarım Prof. Dr. Ayşe BALCI KARABOĞA ve Yusuf İNANDI'ya, çalışmada gerekli düzeltmeleri yapmamda büyük katkı sunan jüri üyesi Yrd. Doç. Dr. Orkun COŞKUNTUNCEL'e teşekkür ediyorum.

Bu çalışmanın gerçekleşebilmesi için görüşmeyi kabul eden ve vakit ayıran tüm okul öncesi öğretmeni meslektaşlarıma, bu yola beraber çıktığım, yüksek lisans öğrenimimiz boyunca acı-tatlı çok önemli anları paylaştığım ve varlıklarıyla beni mutlu kılan bölüm arkadaşlarım Anıl Şahin YELİN, Sibel KUŞ ve Fatma USLU'ya teşekkür ediyorum.

Her daim yanımda olan sevgili aileme, çalışmamın son aşamasındaki emeğini göz ardı edemeyeceğim Ayhan KOÇOĞLU'na sonsuz teşekkürler.

ÖZET

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISINDAN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM DENETİMİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Arzu TÜRKDEMİR

Yüksek Lisans Tezi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yrd. Doç. Dr. Binalı TUNÇ (Danışman)
Eylül 2013
120 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Mersin İli Merkez İlçelerindeki (Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir) bünyesinde okul öncesi eğitim sınıfı bulunan okullarda görev yapan, kadrolu okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak okul öncesi eğitim denetimi anlayış ve uygulamalarını değerlendirmek ve etkili bir denetim sistemi geliştirilmesi konusunda öneriler sunmaktır. Bu amaca yönelik olarak okul öncesi eğitim denetimiyle ilgili beş boyut ele alınmıştır: Denetim olgusu, Denetimin okul öncesi eğitim-öğretim etkinliklerinin niteliğine yansımaları, Denetimin okul öncesi eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerine yansımaları, Denetimin okuldaki insan ilişkileri ve iletişime yansımaları ve okul öncesi eğitiminin niteliğinin artırılması.

Araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi öğretimin denetimi konusundaki değerlendirmeleri nitel araştırma deseni ile belirlenmiştir. Çalışmada, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Mersin İli Merkez ilçelerindeki okul öncesi eğitim sınıfı bulunan devlet okullarında görev yapan kadrolu ve en az 5 kıdem yılı olan, görüşmeye istekli 27 öğretmen oluşturmuştur. Görüşmeler araştırmacı tarafından yüz yüze ve ses kaydı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmış, görüşmecilerin

söylemlerinde öne çıkan noktalar ve frekansları biçiminde tablolaştırılmıştır. Ayrıca uygun yerlerde görüşmecilerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin büyük çoğunluğu denetimi bir kontrol süreci olarak görmektedirler. Öğretmenler, sistemle ilgili yapılan değişiklik ve düzenlemelerin yeterli olmadığı, okul öncesi eğitim alanına uygun bir denetim anlayışının bulunmadığı algısına sahiptirler. Bunun yanı sıra öğretmenler, okul öncesi eğitim denetmenleri tarafından uygulanan evrak kontrolü ve öğrenci düzeyinin belirlenmesinin, öğrencilerin değerlendirilmediği okul öncesi eğitim anlayışına ters düştüğü görüşündedirler. Öte yandan denetmenlerin rehberlik çalışmalarını da yetersiz bulmaktadırlar.

Öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlaması beklenen denetim uygulamalarının, bu anlamda olumlu bir katkısının olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte denetim uygulamaları sürecinde okulda yapay bir ortamın oluştuğu, okul atmosferine stresin hâkim olduğu, güç ilişkilerinde olumsuzluk görüldüğü, bu sürecin öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu olumsuz etkilediği belirtilmiştir.

Öğretmenler, denetmenlerin, çocukları gözlemleyerek, gelişimsel farklılığı bulunan çocukların eğitimiyle ilgili kendilerini yönlendirmelerini beklemektedirler. Ayrıca denetim uygulamalarında objektif ve genel değerlendirme anlayışının benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar. Denetmenlerin, öğretmenlere rehberlik yapmaları, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaları beklenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, eğitim denetimi, okul öncesi eğitim denetimi

ABSTRACT

EVALUATION OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSPECTION FROM PERSPECTIVE OF PRE-SCHOOL TEACHERS

Arzu TÜRKDEMİR

Master's Thesis

Institute of Education 2013

Assist. Prof. Dr. Binali TUNÇ (Advisor)

September 2013

120 pages

Aim of this study is to evaluate pre-school education inspection approaches and applications on the basis of permanent pre-school teachers' views at the pre-school class who served in the schools located in (Akdeniz, Mezitli, Toroslar and Yenişehir) central districts of Mersin and to provide advice on the development of an effective inspection system. For this aim, the five dimensions are discussed on the inspection of pre-school education. These are, phenomenon of inspection, reflection of inspection to the pre-school education activities' quality, reflection of inspection to the professional qualifications of teachers, reflection of inspection to the human relations and communication in the school, and increasing quality of pre-school education inspection.

In this study, pre-school teachers' evaluations on pre-school inspection determined by using qualitative research design. The study was developed based on literature review and expert opinions, semi-structured interview form. The sample was 27 permanent pre-school teachers who willing to negotiate, at least 5 years of seniority and working public school located in central districts of Mersin in 2011-2012 academic year. Interviews conducted by the researcher through face to face and voice recording. Analysis of the data used in the descriptive analysis technique, the interviewers in the form of discourse highlights are tabulated frequencies. In addition, where appropriate are borrowed directly from the interviewers.

According to the survey results, the majority of pre-school teachers see inspection as a control process. Teachers have the perceptions that the amendments and regulations related to the system is not enough, there is no suitable inspection approach for the area of pre-school education. In addition, as not evaluation students, a private and basic step of education, the document control applied by pre-school education supervisor and determination of the level of student contradicts pre-school education approach. On the other hand, supervision's guidans works is insufficient.

It is concluded that inspection applications is not positive contribute to the teachers vocational development. However, the process of supervisory applications occur in school is an artificial environment, the atmosphere of the school is dominated by stress, negativity seen in power relations, motivation and job satisfaction of teachers have negatively affected this process.

Teachers expect to have direction for children who have development diffirences from the inspectors by observing correctly the development characteristics of children. In addition to this, teachers assert that supervisors should adopt objective and overall rating understanding in the inspection application. It is expected that inspector make right and sufficient guidance applications to the teacher and contribute their vocational development.

Keywords: Pre-school education, inspection, pre-school inspection

İÇİNDEKİLER

KABUL ve ONAY.....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	ix
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
I.1. Araştırma Probleminin Tanımı.....	3
I.1.1 Denetim Kavramı ve Eğitim Örgütlerinin Denetimi.....	3
I.1.2.Çeşitli Ülkelerde Eğitim Denetimi.....	4
I.1.3. Türkiye’de Eğitim Denetimi.....	6
I.1.4. Eğitim Denetimi Konusundaki Araştırmalar.....	10
I.1.5. Denetimin Eğitim Sürecine Yansımaları.....	13
I.1.5.1.Denetimin Eğitim-Öğretimin Niteliğine Yansıması.....	13
I.1.5.2. Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine Yansımaları.....	14
I.1.5.3. Denetimin Okuldaki İletişime Yansımaları.....	15
I.1.6. Okul Öncesi Eğitim.....	18
I.1.6.1. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri ve İhtiyaçları.....	27
I.1.6.2. Okul Öncesi Eğitim Öğretmeninin Sahip Olması Gerekten Özellikler.....	29
I.1.6.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Denetimi.....	30
I.1.6.4. Okul Öncesi Eğitim Denetiminde Yaşanan Sorunlar.....	32
I.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	37
I.3. Araştırma Soruları.....	39
I.4. Tanımlar.....	40
BÖLÜM II.....	41

YÖNTEM.....	41
II.1. Araştırma Modeli	41
II.2. Evren ve Örneklem	42
II.3. Veri Toplama Aracı	45
II.4. Veri Analizi	48
II.5.Sınırlılıklar	49
BÖLÜM III.....	50
BULGULAR.....	50
III.1. Okul Öncesi Eğitim Denetimine İlişkin Bulgular ve Yorum	50
III.2. Okul Öncesi Eğitim Denetiminin Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Niteliğine Yansımalarına İlişkin Bulgular ve Yorum... ..	62
III.3. Okul Öncesi Eğitim Denetiminin Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri ve Gelişimlerine Yansımalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	65
III.4. Okul Öncesi Eğitim Denetiminin Okullardaki İnsan İlişkileri ve İletişimin Niteliğine Yansımalarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	66
III.4.1. Denetim sürecinde okul atmosferi.....	67
III.4.2. Denetim sürecinde oluşan duygular.....	69
III.4.3. Denetim sürecinde iletişim.....	74
III.5. Okul Öncesi Eğitim Denetiminin Niteliğinin Arttırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	77
III.5.1. Okul Öncesi Eğitim Denetiminden Beklenen Amaçlar.....	77
III.5.2. Okul Öncesi Eğitim Denetmenlerinden Beklenen Özellikler... ..	84
III.5.3. Okul Öncesi Eğitim Denetimi Sorunlarının Kaynakları.....	89
III.5.4. Okul Öncesi Eğitim Alanında Yaşanan Denetim Sorunlarının Çözüm Yolları.....	96
BÖLÜMIV.....	101
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	101
IV.1. Sonuç.....	101
IV.2. Gelecek Araştırmalara ve Uygulamalara Yönelik Öneriler.....	105
KAYNAKLAR.....	107
EKLER.....	118
Ek-1. Veri Toplama Aracı (Öğretmen Bilgi Formu).....	118
Ek-2. Veri Toplama Aracı (Öğretmen Görüşme Formu).....	118

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Okul Öncesi ve İlköğretim Programı Arasındaki Farklılıklar.....	22
Tablo 2. Mersin İli Merkez İlçelerdeki Anaokulu ve Bünyesinde Anasınıfı Bulunan Okullarda Görev Yapan Yönetici ve Kadrolu Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	42
Tablo 3. Çalışmaya Katılan Öğretmen Bilgileri.....	43
Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetim Olgusuna İlişkin Görüşleri....	50
Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetim Uygulamalarının Katkılarına İlişkin Görüşleri.....	55
Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yürürlükteki Denetim Uygulamalarının Amaçlarına İlişkin Görüşleri.....	59
Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim- Öğretim Etkinliklerini Gerçekleştirirken Yararlandıkları Kaynaklara İlişkin Görüşleri	63
Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetmenlerin Katkısına İlişkin Görüşleri	64
Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetimin Mesleki Yeterliliklerine Yansımalarına İlişkin Görüşleri sonuçlar.....	66
Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetimin Okul Atmosferine Yansımalarına İlişkin Görüşleri.....	67
Tablo 11. Denetim Sürecinde Okul İdarecilerinde Oluşan Duygular.....	70
Tablo 12. Denetim Sürecinde Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oluşan Duygular sonuçları.....	71
Tablo 13. Denetim Sürecinde Okul Öncesi Öğrencilerinde Oluşan Duygular.....	73
Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetmenlerin İletişim Tarzlarına İlişkin Görüşleri.....	74
Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Denetiminden Bekledikleri Amaçlara İlişkin Görüşleri.....	78
Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetmenlerin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri	85
Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetimsel Sorunların Denetmene İlişkin Kaynaklarıyla İlgili Görüşleri.....	90

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetimsel Sorunların Denetim Sistemine İlişkin Kaynaklarıyla İlgili Görüşleri.....	93
Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetimsel Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri.....	97

BÖLÜM I

GİRİŞ

Denetim, örgütsel amaçların, nicelik ve nitelik olarak gerçekleştirilmesini güvence altına almak amacıyla oluşturulmuş örgütsel bir mekanizmadır. Sürecin odağında, kaynakların etkili kullanımını sağlayarak örgütsel sürekliliği gerçekleştirme amacı bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle yönetimde, örgütsel kaynakların kullanımını kontrol etmek, aksayan yönleri belirlemek ve düzeltmek için bir denetim mekanizması oluşturulmaktadır.

Denetim, temel örgüt süreçlerinden biri olmasına karşın, denetim mekanizmaları ve süreçleri örgütsel koşullara göre farklılık göstermektedir. Eğitimde denetim süreci, diğer sektörlerde faaliyet gösteren örgütlerin denetiminden farklılaşmaktadır. Bu farklılık eğitimin kendine özgü koşullarından kaynaklanmaktadır. Eğitimin soyut, uzun dönemde gerçekleştirilen amaçları, eğitim örgütlerinin farklı bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirmektedir. Diğer yandan eğitimdeki program türlerinin çokluğu ve eğitimin hiyerarşik yapısı, eğitim alanında yekpare bir denetim sisteminin oluşturulmasını güçleştirmektedir. Son dönemlere kadar Türkiye’de temel eğitim ve ortaöğretim düzeyleri ikili bir denetim mekanizmasıyla denetlenmişlerdir. Ancak son dönemlerde bu farklılık ortadan kaldırılarak temel eğitim ve ortaöğretimin bağlı bulunduğu denetim birimleri aynı çatı altında toplanmıştır. Okul öncesi eğitim denetimi, temel eğitimin denetimi içinde düşünülmüş ve sürdürülmüştür.

Okul öncesi eğitimin yaygınlaşması gerek dünyada gerekse Türkiye’de görece yeni olması nedeniyle alanyazında yeterli çalışma bulunmamaktadır. Özellikle okul öncesi eğitim kurumlarının denetimi konusundaki çalışmalar çok sınırlı düzeydedir. Bu bakımdan çalışmada okul öncesi eğitimin denetimi, öğretmenlerin bakış açısından ele alınmıştır. Çalışmanın temel vurgusu okul öncesi denetim sürecinin -temel eğitim ve ortaöğretimin formal niteliğinden önemli düzeyde ayrıldığı kabulünden hareketle- diğer eğitim düzeylerinden ayrı ele alınması gerektiği düşüncesidir.

Okul öncesi eğitim, kendine özgü yanları dikkati çeken bir eğitim düzeyidir. Bu özgünlük büyük ölçüde okul öncesi eğitim düzeyindeki çocukların gelişim özelliklerinden kaynaklanmaktadır. Bu dönemde çocuk, okul aracılığıyla

bir sosyal ortamla karşılaşmakta, ailesiyle yaşadığı ortamdan farklı bir çevreyle tanışmakta, hayatla ilgili deneyimlerinin çoğunu ilk kez okul öncesi eğitim kurumunda yaşamaktadır. Öte yandan yaşamının 36-72 aylık dönemindeki çocuk, bütün gelişim alanlarıyla ilgili destekleyici etkinlikleri okul öncesi eğitimde alabilmektedir. Bu dönemde eğitim veren kurumların programları da diğer eğitim basamaklarından farklılık göstermekte ve günlük çalışma planları esnek tutulmaktadır. Dolayısıyla okul öncesi eğitim öğretmenlerinden beklenen yeterlikler, diğer eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerden büyük ölçüde farklılaşmaktadır. Gerek okul öncesi düzeydeki çocuklardan, gerekse öğretmenlerden kaynaklı koşullar okul öncesi eğitimin denetiminin de farklı bir yaklaşımla ele alınmasını gerektirmektedir.

Okul öncesi eğitimin yukarıda ifade edilen yönlerinden kaynaklı olarak, okul öncesi eğitimin denetimi, diğer eğitim tür ve düzeylerinden farklı yaklaşımla ele alınmayı gerekli kılmaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçları ve özellikle öğrenci yaş grubunun özelliklerinden kaynaklı olarak, klasik denetim anlayış ve uygulamaları sıkıntı doğurabilmektedir. Klasik denetim ilkelerinde yer alan inceleme ve soruşturma işlevleri okul öncesi eğitimin doğasıyla uyumluluk göstermediği gibi rehberlik ve mesleki yeterliliğe katkı gibi işlevleri de çeşitli nedenlerden dolayı gerçekleşmemektedir. Dolayısıyla denetim olgusunun tartışılmasına ve denetime ilişkin pratiklerin sorgulanmasına gereklilik duyulmaktadır. Bu bakımdan araştırma, okul öncesi eğitimde denetimin gerekliliğinin tartışılması, gerekli olduğunu düşünenler açısından ise “Nasıl bir denetim sistemi?” sorusunun yanıtlanması biçiminde yapılandırılmaya çalışılmıştır.

1.1.Araştırma Probleminin Tanımı

1.1.1. Denetim Kavramı ve Eğitim Örgütlerinin Denetimi

İnsanlık tarihi kadar eski olan denetim mekanizmaları her dönem, o döneme özgü koşullar içerisinde değişim göstermiş, yeni anlayışlar ve akımlar ortaya çıkmıştır. Denetim stilleri, alt ögesi olduğu yönetim anlayışlarına göre farklılaşmaktadır ve örgütte hangi yönetim anlayışı hâkimse ona benzer özellikte bir denetim anlayışı görülmektedir. Başar (2000), örgüt yönetimi yaklaşımlarının alt bir ögesi olan denetim anlayışlarının, mevcut yönetim sistemine göre şekillendiğini ifade etmektedir. Klasik yönetim kuramlarında denetimin teknik yönünü öne çıkaran “verim, emretme ve kontrol” öğeleri vurgulanırken, insan ilişkileri merkezli yönetim kuramları, rehberlik ve yardıma yönelik denetimi gündeme getirmektedir (Lunenburg ve Ornstein, 2004; Yavuz, 1995).

Klasik anlayışta denetim kavramı, inceleme, araştırma, soruşturma, arama, tarama, muayene ve kontrol etme gibi anlamları barındırmaktadır (TDK Sözlüğü, 2011). Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü'ne (Balci, 2005) göre denetim, “eğitim ve öğretim çalışanlarının yürürlükteki yasa, tüzük, yönetmelik ve genelgelere göre yapılıp yapılmadığının incelenmesi, yoklanması ve soruşturulması işi” olarak tanımlanmaktadır. Sonraki dönemde eğitim denetiminde önemli gelişmeler olmuştur. Eğitim denetiminin baskıcı ve korkutucu yönünü yumuşatmayı amaçlayan çeşitli gelişmeler olmuştur.

Günümüzde uygulanmaya çalışılan çağdaş yönetim anlayışlarında yer alan eğitim denetiminin, inceleme, yoklama, soruşturma işlevlerinin dışında öğretmenlere rehber olma ve onların mesleki yeterliliklerini geliştirme gibi çok önemli işlevleri de vardır (Aydın, 2005; Taymaz, 2010). Öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi, eksiklerinin giderilmesi, sürekli gelişen eğitim anlayışlarını, teknolojik ve bilimsel çalışmaları takip edebilmesi için denetim uygulamalarında rehberlik ve danışmanlık gibi işlevler ön plana çıkmaktadır (Uludağ, 2000). Bu çerçevede Başar (2000), denetimi, planlamayla başlayan, örgütleme, eşgüdümleme, iletişim ile süren ve bir bütünlük içinde sorun çözmeyi amaçlayan yönetim sürecinin bir uzantısı olarak tanımlamaktadır.

Son yıllarda öne sürülen yeni yönetim anlayışları denetim kavramına farklı bir boyut kazandırmakta, küreselleşmenin ve teknolojik gelişmelerin bir sonucu olarak ortaya çıkan ‘yönetişim’ kavramıyla beraber ‘öz değerlendirme’ ve ‘performans değerlendirme’ gibi yeni denetim anlayışları gündeme gelmektedir. Eğitim örgütleri de her örgüt gibi değişen ve gelişen denetim anlayışlarından payına düşeni almakta, diğer örgütlerde uygulanmaya başlanan yeni akımları kendi yapısına uyarlayarak kullanmaya çalışmaktadır. ‘Okul temelli değerlendirme’ adı altında yürütülen çalışmalar bu çerçevede ele alınabilir.

Okul temelli değerlendirme eğitim kurumlarının hedeflerini, içinde bulunduğu şartları, ilerleme durumunu ve eğitimsel etkinliklerinin sonuçlarını tartışmayı mümkün kılan, sistematik ve sürekli bilgi toplama süreci olarak tanımlanmaktadır (Indrebo, Monsen ve Alvick, 1993). Okul temelli değerlendirmenin içinde öz değerlendirme, performans değerlendirme, akran değerlendirme gibi öğeler bulunmaktadır.

1.1.2. Çeşitli Ülkelerde Eğitim Denetimi

Eğitim denetimi konusundaki anlayış ve uygulamalar ülkeden ülkeye farklılaşmaktadır. Almanya, İtalya, Rusya ve Amerika Birleşik Devletleri, Fransa ve İngiltere dünyadaki denetim uygulamalarına örnek teşkil edebilecek ikili denetim modeli uygulamaktadır. Oldukça merkezi bir eğitim sistemi örneği sergileyen Fransa'da, teftiş kurulu akademik standartların garantörü olarak

görülmektedir (Oktay, 1998). Bu güçlü teftiş kurulu, sistemi bir arada tutmada önemli bir role sahiptir. Türkiye eğitim sistemi de uzun yıllar bu yaklaşımın etkisi altında kalmıştır (Çelik, 2010). Fransa’da eğitim denetimleri il denetmenleri tarafından gerçekleştirilirken Almanya’da eyalet merkezinden gelen devlet denetmenleri tarafından yürütülmektedir. Anaokulları ise ayrı tutularak sosyal bakanlıklar tarafından denetlenmektedir. Avusturya’da eğitim denetimini, eyalet eğitim kurulu ve okul bölgesi eğitim kuruluna bağlı denetmenler gerçekleştirmektedir. Okul öncesi kurumlar bu sistemde de ayrı tutulmuş, bu kurumların denetimi il eğitim denetmenlerinin sorumluluğuna verilmiştir (Kasapçopur, 2007). İngiltere’de yeni bağımsız teftiş sisteminin koordinasyonundan sorumlu olan Eğitimde Standartlar Dairesi (OFSTED) belirli bir oranda bağımsızdır ve bakanlık bünyesi dışında etkinlik göstermektedir (Özcan, 2011).

Finlandiya eğitim sisteminde denetim Eğitim Denetimi Kurulu tarafından yürütülmektedir. Bu kurulu Finlandiya İstatistikleri, Eğitim Bakanlığı ve Finlandiya Ulusal Eğitim Yönetim Kurulları desteklemektedir (Çakırcı, 2010). Kurul değerlendirmelerini bu kurumlar yardımıyla yapmaktadır. Finlandiya’da eğitim denetimi sistemi, ulusal (dışsal) değerlendirmeler ve öz (içsel) değerlendirmeler olarak ikiye ayrılmıştır (EURYDICE, 2010). Dışsal değerlendirmenin genel amaçları, eğitim talebini oluşturma, eğitim sisteminin kurumları arasında eşgüdüm sağlama, eldeki kaynakları kullanarak en iyi kalitede eğitim yapma, farklı eğitim politikaları geliştirme, eğitim kurumları ve diğer kurumlar arasındaki ilişkiyi düzenleme, müfredat ve öğretimi geliştirme, öğretim çıktıları ve eğitimin etkililiği ile ilgili karara varmadır (Çakırcı, 2010). Öz değerlendirme ise eğitim kurumlarının kendi çalışmalarını ve etkilerini değerlendirmekle yükümlü oldukları değerlendirme sistemidir. Bu değerlendirme, kurumların kendi kendilerini değerlendirmeleri temeline dayanır. Eğitimin değerlendirilmesinin amacı, kanunda belirtilen hedeflere ulaşıldığından emin olmak ve eğitimin gelişimini desteklemenin yanında öğrenme fırsatlarını da geliştirmektir (Certel, 2009; akt. Ertaş, 2012).

Türkiye ile ortak geçmişe sahip Avrupa Birliği (AB) üyesi Yunanistan ve Bulgaristan’a ilişkin Chairoula (2011)’nın yaptığı karşılaştırmalı çalışmada üç ülke arasında eğitim denetimi alanında benzer uygulamaların olduğu belirtilmiştir. Ancak dikkati çeken nokta, Yunanistan’da eğitim denetimini gerçekleştiren “denetmen” adında görevlilerin bulunmamasıdır.

Ertaş (2012) ABD’nin kendisine özgü bir denetim sistemi bulunmadığını belirtir. Ancak 1992 yılı itibarıyla İngiltere denetim sistemine benzer bir oluşuma gidilerek Eğitimde Standartlar Ofisi (Office for Standards in Education-OFSTED) adı verilen bağımsız bir denetim sistemi kurulmuştur. Bu bağımsız birimde eğitim konusunda uzmanlar, yerel eğitim birimleri ve üniversitelerden görevliler bulunmakta ve okulların denetimi eğitim denetmenleri, branş, alan uzmanı denetmenler ve meslekten olmayan denetmenlerce yapılmaktadır. Okullar ziyaret

edilmeden önce denetmenler okulun genel durumu, amaçları, personel ve bütçesi gibi konularda ön araştırma yaparlar. Denetimlerde en önemli nokta yaklaşık bir hafta sürecek ve çoğunluğunun sınıf ziyaretleri ile geçeceği okul denetimidir. Denetimi yapan grubun başında bulunan denetmen, denetimin tamamlanmasından sonra altı hafta içerisinde denetim raporunu hazırlar ve raporun kopyalarını, okulun yönetim kuruluna, Eğitimde Standartlar Ofisi'ne ve ilgili yerel eğitim otoritesine gönderir. Denetim raporları kamuya açık belgelerdir ve yönetim kurulu, raporun tamamının ve özetinin belirtilen yetkililere ve kurullara duyurulması için gerekli hazırlıkları yapar (Şahin, 2009).

Telci (2011), ABD'de denetimin başlıca amacının öğretimi geliştirmek olduğunu ifade eder. ABD'de denetim bir takım çalışması olarak görülmekte, denetim sürecinde çeşitli düzeydeki denetçiler görev almaktadırlar. Eyalet düzeyi, ara düzey ve yerel düzeydeki çeşitli birimlerce öğretmen değerlendirilmesinde süreç ve sonuç değerlendirme bir arada kullanılmaktadır. Görevi sadece okulları ve okul personelini denetlemek olan denetçiler bulunmamakta, denetim görevi çeşitli pozisyonlardaki kişilerin görevlerinin bir bölümünü oluşturmaktadır. Denetmenler ağırlıklı olarak üniversitelerin lisansüstü programları aracılığıyla yetiştirilmektedirler.

Japonya'da eğitim denetiminde bakanlık, bağlı okullar ve üniversiteleri denetlemektedir. Diğer okulların denetimi ise bağlı olduğu eğitim kurulunun denetim görevlileri (genelde denetmenler) tarafından yapılmaktadır (Aksu'dan aktaran Ertaş, 2012).

İsrail, okullarda yapılan uygulamaların nasıl gittiğini denetlemek amacıyla teftiş sistemine önem veren ülkelerden biridir. Tüm eğitim düzeylerinde, okul öncesinden başlamak üzere müfredat, gelecek öğrenmelere altyapı oluşturmak için bakanlıkça yönlendirilmekte ve denetlenmektedir (Ada ve Baysal, 2009).

Yukarıda eğitim denetimi örnekleri sunulan dünya ülkelerinin en büyük ortak noktası, hepsinin eğitim kalitesini arttırmak, eğitimde yaşanan olumsuzlukları gidermek için eğitimde denetimden yararlanıyor olmasıdır. Ancak bazı ülkeler, bunu ayrıntılı ve okul türlerine göre özelleştirilmiş şekilde yürütürken bazıları genel bir sistem çerçevesinde gerçekleştirmektedir.

1.1.3. Türkiye'de Eğitim Denetimi

Türkiye eğitim yönetimi ve denetimi sistemi Osmanlı döneminde 19. yüzyıldaki çalışmalara dayanmaktadır. 19. Yüzyılda açılan eğitim kurumları batılı ülkelerde yaşanan gelişmeler ve uygulamaların etkisini taşımaktadır. Özellikle II. Mahmud döneminde eğitimin üst düzeyde örgütlendiği ve "eğitim yöneticiliği" kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. Yine bu dönemde Rüştüye ve Sibyan okullarını denetlemek için "muin" adı verilen denetmenler atandığı görülmektedir (Ertaş, 2012). Aynı dönemde mahalle mekteplerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeteneklerini belirlemek üzere denetmenler tayin edilmiştir. Bundan

sonraki süreçte “Maarif-i Umumiye Nezareti”ne bağlı olarak “Vilayet Maarif Meclisleri” kurulmuş ve bu meclislerde muhakkik ve denetmenler görevlendirilmiştir (Taymaz, 2010). Bu durum, ayrı bir denetim biriminin oluşmaya başladığının göstergesidir. Bununla birlikte 1875 yılında denetmenlerin öğretmenlere yardımcı olmaları gerektiğini öngören bir yönetmelik çıkarılmıştır (Taymaz, 2010). Bursalıoğlu (2002)’da 1900’lerin başlarında eğitim denetmenlerinin eğitim denetimi alanında çalışmaya başladığını ifade etmektedir.

Türkiye Cumhuriyet’i tarihine geldiğinde TBMM’nin açılmasından sonra milli eğitim hizmetlerinin tümünün Maarif Vekâletine verildiği görülmektedir. Cumhuriyet’in ilk yılında ise “Maarif Müfettişleri Talimatnamesi” yayınlanmış, bu talimatnamede denetmenlerin görev ve yetkileriyle denetimin esasları açıklanmıştır (Taymaz, 2010). Eğitimin öneminin kavranması, yenedünya düzeni, çağa ayak uydurma isteği, eğitim alanındaki çalışmaları hızlandırmıştır. Bursalıoğlu (2002), eğitim alanında gerçekleşen yenilikler ve özellikle de Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan sonra eğitim denetimi alanının bilimsel bir yapı kazandığını ifade etmektedir. Bu dönemde eğitim denetmenlerinin hak, yetki ve görevlerine ilişkin bir yönetmelik yayınlanmıştır.

Tarihsel süreç içinde denetmenlerin eğitim durumları ve uzmanlık düzeyleri konusunda önemli gelişmeler olmuştur. Cumhuriyet’in kurulduğu ilk yıllarda ilköğretmen okulu mezunu olanlardan, mesleki deneyim gibi bazı özel şartları taşıyan öğretmenler denetmen olabilmekteydiler. Sonraki dönemlerde denetmen olabilmek için Gazi Terbiye Enstitüsü’nden veya yabancı ülkelerdeki eşdeğer okullardan mezun olma şartı getirilmiştir (Taymaz, 2010). Ancak denetmenlerin yetiştirilmesine yönelik uygulamaların temel sınırlığı, denetmenlerin branşlara göre uzmanlaşmamalarıdır. Başar (2000), eğitim hizmetlerinde uzmanlığın temel alınması yönündeki çabaların, bakanlık merkez yönetiminin tutumuna bağlı olarak, bazı dönemlerde az da olsa sonuç verirken, çoğu zaman büyük engellerle karşılaştığını ifade etmektedir. Sistemdeki görevlerin tümü için öğretmenliği esas ve yeterli sayan anlayış, uzmanlık hizmetleri ve uzman personel anlayışının önüne geçmektedir.

Günümüzdeki eğitim denetimi uygulamaları incelendiğinde, 1970’lerden bu yana benzer şekilde devam ettiği söylenebilmektedir. Yürürlükte bulunan, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 18. maddesine göre; ortaöğretim kurumlarının denetimi bakanlık denetmenleri, yükseköğretim kurumlarının denetimi Yükseköğretim Denetleme Kurulu ve okul öncesi eğitiminde içinde yer aldığı temel eğitim kurumlarının denetimi ise il eğitim denetmenlerince gerçekleştirilmektedir. Denetim birimleri; merkezde Bakanlık düzeyinde Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı, illerde İl Milli Eğitim Müdürlükleri bünyesinde bulunan İl Eğitim Denetmenleri Başkanlığı ve Yükseköğretim Kurumu bünyesinde yer alan Yükseköğretim Denetleme Kuruludur (MEB, 2011).

İl Milli Eğitim Müdürlüklerinde bağlı olarak çalışan ilköğretim denetmenleri, 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamaları kapsamında okul öncesi

eğitimde dâhil olmak üzere temel eğitimin tüm kademelerinin denetiminden sorumludurlar. Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasından sonra da bu sürecin ilk 8 yılının denetimi ilköğretim denetmenlerinin sorumluluğundadır. 53. maddesinin son fıkrasında bulunan “İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde İlköğretim Müfettişleri Başkanlığı oluşturulur. İlköğretim denetmenleri en az dört yıl süreli yükseköğretim mezunu öğretmenler arasından yarışma sınavı ile yardımcı olarak mesleğe alınırlar. Denetmen yardımcılığında üç yıllık yetişme dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavını başaranlar denetmen kadrolarına atanırlar. (3797 sayılı MEB Teşkilat ve Görevleri hakkında kanun).

Denetmenlerin görev ve yetkileri ilgili mevzuatta, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma ve araştırma olarak tanımlanmaktadır. Rehberlik ve iş başında yetiştirme görevini, her öğretim yılı başında ve sonunda, ayrıca gerektiğinde öğretim yılı içinde, öğretmenlerle meslekî toplantılar düzenlenmesi, eğitim ve yönetim ile ilgili sorunların belirlenmesinde ve çözümünde rehberlik edilmesi şeklinde uygulamaları kapsamaktadır. Ayrıca eğitim-öğretim ve yönetim ile ilgili sorunların çözümüne yönelik rehberlik etmek, meslekî yayınları ve meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişikliklerini izlemek, başkanlık veri tabanına katkıda bulunmak ve bu kapsamda bölgesindeki öğretmen ve yöneticilere rehber olma gibi önemli uygulamaları içinde barındırmaktadır (<http://mevzuat.meb.gov.tr>).

Eğitim denetmenlerinin, denetim ve değerlendirme görevleri, millî eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak, okul ve kurumların amaçlarına göre öğrencilerin yetiştirilmeleri ile yetenek, bilgi ve becerilerinin geliştirilmesi durumunu, görev alanlarındaki okul ve kurumların eğitim, öğretim, yönetim ve diğer görevlilerinin mevzuata göre çalışmalarını kontrol etme, değerlendirme ve teftiş kurulu başkanlığına sunma olarak tanımlanmaktadır (<http://mevzuat.meb.gov.tr>). Özet olarak, denetmenlerin, her yönü ile eğitim-öğretim ve yönetim çalışmalarının durumunu ve işlemlerin mevzuata uygun yapılıp yapılmadığı tespit etmeleri beklenmektedir.

İnceleme görevinin temelini okul, öğretmen ve diğer personel ile ders araç ve gereçlerine ilişkin ihtiyaçların belirlenerek başkanlığa bildirilmesi oluşturmaktadır. Bir diğer önemli nokta, okul ve kurumlar ile ilgili mevzuatın ve programların uygulanması sırasında karşılaşılan aksaklıkların belirlenmesi ve başkanlığa bildirilmesi olduğu söylenebilir.

Denetmenlerin soruşturma görevi ise İl İdaresi Kanunu hükümlerine göre valilikçe verilecek soruşturma emirleri gereğince resmî ve özel okul ile kurumlarda görevli öğretmen, yönetici ve diğer personel hakkında soruşturma yapmak; inceleme ve soruşturmaya yönelik çalışmalarında kamu kurum ve kuruluşları ile gerçek ve tüzel kişilerle doğrudan yazışma yapmak gibi maddelerden oluşmaktadır. Bu bölümdeki diğer maddeler, soruşturmanın nasıl yürütülmesi gerektiğiyle ilgilidir.

Yönetmeliğin son maddesinde “araştırma” görevine yer verilmiştir. Bu görev, denetmenlerin sorunlu olduğu çalışma alanlarındaki okul/kurumların eğitim-öğretim, yönetim ve öğrencilerle ilgili ihtiyaç duyulan konularda araştırma yapmanın yanı sıra okul/kurum personelinin yeterlilik ve verimliliklerini araştırmak, bölgesinde okula devam etmeyen öğrencilerin devamsızlık sebeplerini araştırmak şeklinde maddeleri kapsamaktadır. Bu görevde dikkat çeken diğer maddeler; eğitim sorunlarını belirlemek, çözüm önerileri geliştirmek, eğitimin niteliğini artırarak etkin ve verimli olarak gerçekleştirilmesine yönelik araştırma yapılması ve okul ve çevre ilişkisini güçlendirmek amacıyla araştırma yapılmasıdır (<http://mevzuat.meb.gov.tr>). Denetmenlere verilen bu görev ve sorumluluklarla eğitim denetiminden beklenen amaçların gerçekleşmesine çalışılmaktadır.

Denetimin amaçlarına ilişkin ifadeler ise Tebliğler Dergisi’nin 2521 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi’nde yer almaktadır. Bu amaçlara, maddeler halinde ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Genel Amaçlar ve Özel Amaçlar şeklinde ikiye ayrılan eğitim denetimi amaçlarının genel bölümünde ilköğretimin tüm kademelerini kapsayan, genel ifadelerle yer verilmiştir. Özel amaçlarda ise her maddede ilköğretimin farklı kademelerine ya da farklı sorumluluklara hitap eden ifadeler bulunmaktadır.

Mevzuatta okul öncesi eğitim denetiminin amacı; “okul öncesi eğitimi özendirme, okullaşma oranını artırma, dersliklerin mevzuatı ile öğretim programlarına uygun donatımını sağlama; defter ve dosyaların tutulması ve personel işlemlerinin kuralına uygun yürütülmesini sağlama” olarak belirtilmiştir.

Genel olarak eğitim denetimi konusundaki mevzuattan hareketle, denetmen görevleri ve denetim amaçlarının, örgüt amaçlarının gerçekleştirilme derecesini izlemek ve sonuca ulaşabilmek için gerekli tedbirleri almak olduğu söylenebilir. Altıntaş (1980), eğitimde denetim çalışmalarının, eğitim ve öğretimin amaçlarına uygun yöntemleri bulma, ürünün nitelik ve nicelik bakımından geliştirilmesini sağlamayı amaçladığını belirtmektedir. Taymaz (2010) ise öğretim ve öğrenimin daha iyi yapılabilmesi için ilgililere gerekli yardımda bulunmak olarak denetimin amaçlarını ortaya koymuştur. Denetim ve eğitim denetiminin amaçlarıyla ilgili bu söylemlerin, denetim anlayışıyla örtüştüğü görülmektedir. Tekişik (2003)’a göre denetimin amacı, eğitim sistemini oluşturan her düzeydeki kurum ve kuruluşun, amaçlarını gerçekleştirme doğrultusunda planlanan ve yürütülen çalışmaları kontrol etmek, değerlendirmek, devletin eğitim hizmetini gerçekleştirmek için gerekli önlemlerin alınmasını ve düzenlemelerin yapılmasını sağlayıcı etkinliklerde bulunmaktadır. Ancak bu amaçların yeterli olup olmadığı, görünen amaçlar yanında örtük amaçların da var olduğu ve bu amaçların gerçekleştirilme düzeyi incelendiğinde, denetim uygulamalarında ciddi düzenlemelerin gerekliliğinden söz etmek mümkündür.

I.1.4. Eğitim Denetimi Konusundaki Araştırmalar

Denetim konulu Türkçe alanyazının tarihsel birikimi sınırlıdır. Denetim konulu bilimsel çalışmaların, Cumhuriyet tarihine açısından, geç başladığı söylenebilir. Türkçe denetim alanyazınına ilk bilimsel çalışma 1970 yılında girmiştir. 1970-1996 yılları arasında çalışmalarda önemli artışlar sağlanmıştır (Öztürk, 1996).

Eğitim denetimi alanında yapılan araştırmaları, “denetmen rolleri, denetim sistemiyle ilgili görüş ve değerlendirmeler, denetim sorunlarına ilişkin çalışmalar, denetim sistemlerinin karşılaştırılması” olmak üzere dört başlıkta ele almak mümkündür. Bununla birlikte, diğer eğitim basamaklarından kendine özgü yapısıyla ayrılan okul öncesi eğitim denetimi alanında yapılan çalışmalar da ayrı bir başlık oluşturmaktadır.

Denetmen rolleri üzerine yapılan en eski çalışma, Karagözoğlu (1972)'nin “Türk eğitim sisteminde bakanlık müfettişlerinin rolü” başlıklı araştırmasıdır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin denetim sisteminin eğitim ve öğretim etkinliklerinin gelişmesine katkısının sınırlı olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, hem öğretmen hem de denetmenlerin çoğunluğu mevcut denetim sisteminin değişmesini istemektedir (Kunduz, 2007). Ünal (1999) ilköğretim denetmenlerinin, rehberlik rolünü oynarken koşulsuz saygı, açıklık-dürüstlük ve empatik anlayış ilkelerine uyma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin algılarına göre, denetçilerin bu ilkelere yeterli düzeyde uymadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda yapılan birçok araştırmanın benzer bulgulara ulaştığını söylemek mümkündür.

Tunç (2001), öğretmenlerin denetmenlerden beklentileriyle, denetim uygulamaları arasında farklılık olduğunu, aynı zamanda denetmen ve öğretmen algıları arasında da farklılık bulunduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler, insan ilişkileri, rehberlik, mesleki danışmanlık ve eğitim olanaklarını geliştirme konularındaki problemlerine, problemin ilk aşamalarından itibaren yardım etmeleri gerektiğini düşünmektedir. Ancak uygulamada bu yardımın gerçekleşmediği ifade edilmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin, denetmenlerin tüm rol davranışlarını yetersiz bulurken, denetmenlerin birçok rol davranışı konusunda kendilerini yeterli buldukları belirlenmiştir.

Çakar (2011)'in, Gökalp (2010)'in, Güven (2011)'in, Korkmaz ve Özdoğan (2005)'in, Köroğlu (2011)'nin denetmenler ve öğretmenleri kapsayan çalışmalarında, öğretmenler ve denetmenlerin görüş ayrılığında olduklarını belirlemişlerdir. Denetmenlerin mevzuat ve müfredat, eğitim ve öğretimin geliştirilmesi, ders etkinlikleri ve sınıf boyutlarına ilişkin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri konusunda, öğretmenlerin denetmenleri yetersiz buldukları belirlenmiştir.

Tecer (2010), ilköğretim denetmenlerinin yaptığı okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisini belirlemeye yönelik çalışmasında denetmenlerce yapılan denetimlerin, öğretmenlerin içsel

motivasyon ve iş tatmini düzeylerine herhangi bir olumlu katkısının bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu durumda insan ilişkileri, iletişim ve denetim etiğine uyulmamasının etkisi olduğu belirlenmiştir. Aksoy (1998)'un “denetimde etik” konulu çalışmasında eğitim denetiminin rehberlik ve işbaşında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma süreçlerinde etik boyut analiz edilerek; etik, meslek etiği, meslekleşme ölçütleri, etiğe uygun davranışlar, çağdaş eğitim denetimiyle, eğitim denetiminin dört sürecinde uyulması gereken etik ilkelere değinilmiştir.

Denetim sürecinde, denetim ilkelerinin uygulanma düzeyi konusunda çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Gökçe (1994), denetmenlerin denetim ilkelerine büyük ölçüde uyduklarını düşünmelerine karşın öğretmenlerin aynı kanıda olmadıklarını belirlemiştir. Şarlak (2009) da çalışmasında, benzer sonuçlara ulaşmıştır.

Yavuz (1995) çalışmasında, ilköğretimdeki denetim etkinliklerinin klinik denetim etkinlikleri ile benzeşmediğini, ilköğretimdeki denetim etkinliklerinde çağdaş denetim ilkeleri uygulanmadığını belirlemiştir. Denetim etkinliklerinde, sınıfın ve okulun fiziksel durumu ile derslerde yapılan öğretim etkinliklerinin, sistemin amaçlarına uygunluğu dikkate alınmakta, öğretimi etkileyen diğer etkenler ise önemsenmemektedir. Bununla birlikte denetim etkinliklerinde denetmenler, denetim öncesi ve sonrası, öğretim ve denetim hakkında öğretmenlerle görüşmelere pek yer vermemektedirler.

Memişoğlu (2001) çalışmasında, denetmenler, denetim uygulamalarında çağdaş eğitim denetimi ilkelerine uyduklarını belirtmelerine karşın, öğretmenlerin büyük çoğunluğu denetim uygulamalarında çağdaş eğitim denetimi ilkelerine nadiren uyulduğunu belirtmişlerdir.

Karabörk (1998) ve Korkmaz (1998), yalnızca okul yöneticilerin denetimine ilişkin çalışmalarıyla alanyazında dikkati çekmektedir. Karabörk (1998) çalışmasında, yöneticilerin, personel yönetimini değerlendirme ve personeli ile aralarında iyi ilişkilerin kurulmasına katkı sağlamada denetmenleri yetersiz gördüklerini belirlemiştir. Bunun yanı sıra yöneticiler, denetim sırasında ihtiyaç ve istekleriyle denetmenlerin yeterince ilgilenmediğini düşünmektedirler. Kendi okulları ile ilgili sorunları ortaya koyma ve uygulanabilir çözümler önermede denetmenleri yetersiz bulmaktadırlar. Korkmaz (1998) benzer olarak, ilköğretim denetmenlerin yönetici denetimi ile ilgili fiziki durum, eğitim-öğretim işleri, yönetim işleri ve büro işleri denetim alanlarındaki denetimlerini tam olarak yerine getiremediklerini belirlemiştir. Denetmenlerin, yöneticilerin çalışmalarını nesnel ve bilimsel ölçütlerle ortaya koymadıkları belirlenmiştir.

Denetim alanında yurt dışında da yapılan çeşitli çalışmalar olmasına karşın her ülkenin yürürlükteki denetim anlayışının farklılaşmasından kaynaklı olarak Türkiye’de yapılan çalışmalara uyarlanması zorlaşmaktadır. Yurt dışında yapılmış olan çalışmalara bakıldığında Naranjo (1991)’un eğitim denetimi alanında gerçekleştirdiği araştırma dikkati çekmektedir. Eğitim denetiminin genel

ve özel analizinde köprü oluşturacak bir form yayınlayan Naranjo (1991)' ya göre iyi bir denetmenin analitik düşünebilen, işinde arzulu ve entelektüel olması beklenmektedir.

Fehr (2001), Pennsylvania Devlet Üniversitesi'nde gerçekleştirdiği alanyazın taraması niteliğindeki çalışmasında Amerika'daki devlet okullarında 1970 ile 2000 yılları arasındaki eğitim denetimi rollerini incelemiştir. Eğitim denetimi konusunu geniş bir çerçevede ele alan Fehr (2001), bahsedilen yıllar arasında hangi denetim modellerinin kullanıldığı ve bu modeller içerisinde denetmenin rolünün ne olduğunu incelemiştir. Sonuç bölümünde öğretmenlerin denetim sürecine 1970'lerden 2000'li yıllara gittikçe daha fazla dahil olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Fehr (2001) çalışmasında denetim modellerinden “Klinik Yaklaşım” ve “Gelişimsel Yaklaşım” gibi birçok denetim modellerini ele almıştır. Özellikle 90'larda bu modellerin direkt olarak öğretmenlere kendini geliştirici birer yol sağladığını ve denetimin öğretmenleri işlerinde daha etkili hale getirdiğini vurgulamaktadır.

Acheson ve Gall (1997) ise yaptıkları çalışmada Fehr (2001)'in bulgularından farklı verilere ulaşımlardır. Bu çalışma bulgularına göre öğretmenlerin denetmenleri yeni fikirlerin kaynağı olarak görmediklerini, denetimi bir tehdit olarak algıladıklarını, mesleki yaşantılarında önemli bir rolü olmamakla birlikte, denetimi eğitim sisteminin bir parçası olarak gördüklerini ortaya koymaktadır. Bu çerçevede öğretmenlerin denetimden çok, denetim hizmetinin niteliğine tepkili oldukları anlaşılmaktadır.

I.1.5. Denetimin Eğitim Sürecine Yansımaları

Denetimin eğitim sürecinin tüm boyutlarına çeşitli düzeyde yansımaları olmaktadır. Ancak bu çalışmada denetimin eğitim sürecine yansımaları sınırlandırılmıştır. Bunlar, denetimin, eğitim-öğretimin niteliğine yansımaları, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yansımalar ve okuldaki iletişime yansımalar olarak üç başlık altında ele alınmıştır.

I.1.5.1. Denetimin Eğitim-Öğretimin Niteliğine Yansımaları

Küreselleşme, teknolojiadaki hızlı gelişmeler, beşeri sermaye kavramının ortaya çıkışı, uzmanlaşma gibi birçok nedenle eğitim- öğretimin günümüzdeki önemi oldukça artmış eğitimde kalite anlayışı gündeme gelmiştir. Eğitimin kalitesini arttırmak için sürekli kontrol ve düzeltme uygulamaları yürütülmekte, bu da eğitim denetimi kanalıyla sağlanmaya çalışılmaktadır.

Eğitim etkinliklerinin kontrolünü ve etkili eğitimin sağlanmasını içeren eğitim denetiminin, bu amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediğinin belirlenmesi gerekmektedir. Yalçinkaya (2003) denetim anlayışında denetmenin değerinin, eğitim ve öğretimin gelişmesine yaptığı katkı derecesi ile ölçüldüğünü belirtmektedir. Bu nedenle denetim uygulamalarının ve denetmenlerin eğitim-öğretime yaptığı katkı düzeyinin ortaya çıkarılması araştırmanın önemli bir boyutunu oluşturmaktadır.

Taymaz (1984)'a göre ders denetimi, eğitim-öğretimin etkililik derecesini, öğrencilerin yetiştirilmesinde yararlanılan kaynakları gözlemek ve gelişmeyi sağlamak amacıyla yapılır. Ancak Erdem (2006) ders saati süresince yapılan denetimin yeterli olmadığını ifade etmektedir. Ders sürecinin yanında derslerle ilgili hazırlıkların, uygulamaların, değerlendirmelerin ve ders dışı etkinliklerin de değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Öte yandan denetim sırasında, öğretmen davranışının gözlenmesiyle sınırlı kaldığından, denetimden beklentiler karşılanmamaktadır (Taymaz, 1984). Bozkurt (1995) ve Büyükaşan (1998) ders denetiminin de gerçekleştirilme düzeyinin yetersiz olduğunu belirtmektedirler.

Etkinliklerde sürekliliğin esas olduğu okul öncesi eğitimde ise, “ders” kavramı bulunmamaktadır. Dolayısıyla “teneffüs” gibi bir ders arasından söz etmek de mümkün değildir. Esnek ve kesintisiz bir öğrenme süreci gerekmektedir. Etkinlikler bazen uzun sürelerle yayılmak da bazen kısa sürede sonlandırılmaktadır. Çocukların o anki ilgi ve ihtiyaçları etkinlik düzenlenirken esas alınmaktadır (Tümekaya ve Gülaçtı, 2010). Bu şartlarda okul öncesi eğitim kademesinde ders denetimi gerçekleştirmek pek mümkün görünmemektedir.

I.1.5.2. Denetimin Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerine Yansımaları

Eğitim, insanın biyolojik, psikolojik, sosyal ve kültürel yönleriyle kendisini tanımasını, haklarını ve sorumluluklarını öğrenmesini, gelecekte hayatını sağlıklı, mutlu ve başarılı bir biçimde yaşamasını sağlayacak davranışlarla donatılmasını amaçlar. Has (1998)'a göre bunun gerçekleşmesinde en önemli etken öğretmenlerdir. Gelecekte istenilen toplumu meydana getirmek öğretmenlerin görev alanına girmektedir. Bu bakımdan, öğretmenlerin meslek içinde yetişmeleri ve gelişmeleri eğitim-öğretim açısından önemlidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle, görevde olan öğretmenlerin yetişmeleri ve gelişmelerinde denetmenlerin katkısı önemli olmaktadır. Eğitim sürecinin temel ögesi olan öğretmenin sürekli olarak desteklenmesi ve geliştirilmesi beklenmektedir (Erdem, 2006). Sürekli gelişmekte olan teknoloji, çoğalan sosyo-ekonomik sorunlar, çağın getirdiği yenilikler, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini zorunlu kılmaktadır (Taymaz, 2010). Ancak yapılan araştırmalar, bu gelişme eylemlerinin denetim kanalıyla sağlanmadığını göstermektedir. Alan yazında yer alan, denetimin öğretmenlerin mesleki gelişimine yansımalarına ilişkin çalışmalarda (Ergin, 2003; Işık, 2010; Kızıllıkanat, 2011; Tunç, 2001) öğretmenler, denetmenlerin özellikle mesleki gelişimlerine katkısının sınırlı olduğunu ancak bu katkıyı beklediklerini vurgulamaktadırlar.

Has (1998), dersliklerin fizikî durumu, eğitim-öğretim çalışmaları, yönetim çalışmaları ve okul-çevre ilişkilerine yönelik yapılan denetimlerin, öğretmenlerin meslekî uygulamalarını geliştirmesine sınırlı düzeyde katkı sağladığını belirtmektedir. Ergin (2003) ve Işık (2010) benzer olarak

öğretmenlerin, denetmenlerin, rehberlik ve mesleki yardım görevlerini düşük düzeyde sergilediklerini belirtmektedir.

Oktar (2010) ve Kızıllanat (2011)'ın denetimin mesleki gelişime yansımalarına ilişkin çalışmalarında da denetmenlerin mesleki gelişim konusunda öğretmenlere rehberlik yapamadıklarını, denetmen yeterlilikleri konusunda öğretmen, yönetici ve denetmenler arasında önemli algı farklılıkları bulunduğunu ifade etmektedirler. Yine benzer bir çalışmada Köroğlu (2011) ilköğretim öğretmenlerinin mesleki gelişimleri için denetmenlerin rehberlik çalışmalarını yetersiz buldukları belirlemiştir.

Denetim etkinliklerinin öğretmenlerce yeterli bulunmaması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkısının sınırlı görülmesine karşın denetmenler, kendilerini oldukça yeterli görmektedirler. Denetim süreci konusunda öğretmenler ve denetmenler arasında önemli görüş farklılıkları ortaya çıkmaktadır. Kavrayıcı (2013), denetmenlerin rehberlik ve iş başında yetiştirme konusunda kendilerini yeterli bulduklarını belirtmektedir.

1.1.5.3. Denetimin Okuldaki İletişime Yansımaları

İletişim, bir kaynaktan (kişi, kişiler veya organizasyon) bir araçla (yazılı, sözlü, görsel veya beden dili ile) bilgi, haber, düşünce, durum veya kültürün bir başka insan veya insan topluluklarına aktarması olarak tanımlanmaktadır. Taymaz (2009)'a göre iletişimin genel tanımı, toplumsal birimler arasında bir bilgi, anlam, duygu ve düşünce alışverişidir. Bu tanım, örgütsel iletişime, dolayısıyla eğitim örgütlerindeki iletişime uyarlanabilmektedir. Bir örgütün alt birimleri arasındaki bilgi, anlam, duygu ve düşünce alışverişi örgütsel iletişimi açıklamaktadır. Hanson (2003) örgütsel iletişimi, "mesajların ve anlamların örgütün bağımsız alt sistemleri ve çevresi arasında aktarılması" olarak benzer şekilde tanımlamıştır. Lunenburg ve Ornstein (2004)'e göre iletişim her okulda grupla örgüt arasındaki organizasyonu sağlayan temel araçtır. Çünkü örgütün yapısı, çevreye etkisi ve kapsamı büyük ölçüde iletişim tekniklerine bağlıdır. Bununla birlikte örgütün amaçlarının belirlenmesi, görevlerin organizasyonu, çalışanların motivasyonu, sonuçların gözlenmesi ve kararların alınması iletişim kanallarıyla sağlanmaktadır. Bu iletişim kanalları, her örgütte olduğu gibi okul örgütlerinde de sözlü-sözsüz ya da formal-informal olarak sağlanmaktadır.

Okulun amaçlarına ulaşılmasında etkili iletişim büyük rol oynamaktadır. Ancak iletişimin etki düzeyini azaltan engeller söz konusudur. Bu engellerden ilki bireylerin karakter yapısı, okul ve aile içi eğitimleri, ait oldukları toplumun kültürü ve manevi değerlerinin, mesajları algılama ve yorumlamalarında farklılıklar yaratan kişisel engellerdir. İletişim her şeyden önce insanları esas aldığından iletişim engellerinin büyük bölümü insanlardan kaynaklanır. Bir diğer engel alanı iletişim kanallarından kaynaklanmaktadır. Mesajın alıcıya iletilmesi için kullanılan araç-gereç ya da yöntem de iletişim sorunu doğurabilmektedir. Zaman baskısı ve filtreleme ise diğer iletişim engellerini oluşturmaktadır. Mosley, Megginson ve Pietri (2001), hiyerarşi kademeleri, otorite ve statü,

uzmanlaşma ve bununla ilgili mesleki dilin çalışma ortamlarında iletişim engeli oluşturduğunu ifade etmektedir.

Denetmen-öğretmen ilişkilerindeki iletişim engellerinde, statü farklılıklarının oluşturduğu statü engelleri ilk sırayı almaktadır. Bu durum yöneticinin/denetmenin kendini yüksek bir sıralamaya koymasından kaynaklanmaktadır (Mosley ve diğerleri, 2001). Denetmenler, öğretmenlerden hiyerarşik olarak üstte olmaları öğretmenlerle iletişim kurmalarında sorun yaratabilmektedir. Bu farklılık, denetmende emir verme eğilimini yarattığında, iletişim sorunları kaçınılmaz olur. Bu durumda denetmenler, öğretmen ve okul yöneticilerine fikirlerini sorduklarında sadece olumlu yorumlar alırlar. Çünkü kaynağın statüsüne göre, bireylerin dinleme ve yanıtlama tepkileri değişmektedir. Statü farklılıkları, alt kademelerde bulunan çalışanlar tarafından bir tehlike/tehdit olarak algılanabilir ve bu durum da iletişim eksikliğine ya da bozuk iletişime neden olabilir (Solmuş, 2004). Mesaj alırken veya verirken, örgüt içindeki rollere bağımlı kalmak ve örgütteki diğer bireylerin konumlarıyla ilgili duygular da iletişimin önünde bir engel oluşturur. Dolayısıyla, deneticiler statü farkını yönetici, öğretmen ve diğer personele karşı bir güç göstergesi olarak sergiledikleri takdirde, yönetici, öğretmen ve diğer personelin kendilerinden yararlanma isteklerini de kırmış olacaklardır. Bu noktada öncelikli görev denetmene düşmektedir. Denetmen görevinin gereği olarak denetim sürecini ilk başlatan kişi olması nedeniyle, iletişime başlama biçiminin taraflar üzerinde bıraktığı etki, iletişim sürecinin sağlıklı yürütülmesinde veya yürütülememesinde büyük önem taşımaktadır.

Statü farklılıklarının oluşturduğu iletişim engellerini kaldırmak için, statü farklılıklarının minimize edilmesi, denetleyenle denetlenenin aynı işi yaptıkları ve aynı amaç peşinde olduklarının farkında olmalarının sağlanması, statünün etkisiyle karşıdaki kişilerin korkutulmaması, aşırı şekilde denetlenmemesi gerekmektedir. Ayrıca, taraflarca statünün yarattığı rol farklılıklarının ideal olanının doğal olarak algılanması gerekliliği bulunmaktadır. Denetmen-öğretmen iletişimindeki bir diğer engel kişisel farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Yukarıda da ifade edildiği gibi kişisel engeller, bireylerin arzu ve isteklerinin, değer yargılarının, kültür düzeylerinin, içinde buldukları duygusal ortamın, alışkanlıklarının, zevkleri ve tutkularının birbirinden farklı olduğundan kaynaklanabilmektedir (Yazıcı, 2010).

İletişim, denetim sürecindeki temel gerekliliklerdendir. Denetmenler, öğretmenlerle olan ilişkilerinde onlara yardımcı olmak istiyorlarsa, etkili iletişim becerileri geliştirme konusunda hassas olmalıdırlar. Ne yazık ki, denetmenler, öğretmenlerle etkileşimde bulunurken çoğunlukla konuşan taraftırlar, öğretmenler ise daha çok dinleyici tarafı teşkil ederler (Hopkins ve Moore, 1993). Bu durum bir iletişim sorununa işaret etmektedir. Oysa iletişimde bulunanlar, birbirini karşılıklı yanıtlamalıdırlar. Buna göre, iki kişi arasındaki iletişimde, kaynağın konuşurken, alıcının tepkilerini ve anlama düzeyini ölçmek için onun yüz

ifadesini, duruşunu ve başka işaretlerini yorumlaması gerekir. Alıcının kaynağı dinlemesi ve mesajın bütünü anlamak için onun yüz ifadesine, duruşuna ve başka işaretlere dikkat etmesi, alıcının mesajı aldığı kaynağa göstermesi, kaynağın mesaja daha fazla açıklık getirmesi ya da alıcının tepkilerine bakarak konuşmayı yeni bir yöne kanalize etmesi gerekir (Sayers ve diğerleri, 1993). İletişimde ilerleme sağlayabilmek için, insanlar arasındaki ilişkilerde bir gelişme, bir ilerleme gerçekleştirmek gerekir. Kişiler arasındaki ilişkiler bozuk bir temele oturtulmuşsa, iletişimde kullanılan dil ne kadar kaliteli olursa olsun, iletişimde bir ilerleme görülmez (Cüceloğlu, 2008).

Öğretmenler arasında yaygın kanı, denetmenlerin sadece açık arayan ve öğretmen eksiklerini bulma amacını taşıdıkları yönündedir. Yapılan birçok araştırmada öğretmenler denetmenlerin kendilerine yeterince destek sağlamadığını ve hatta sürekli hata aradığını belirtirken (Gökçe, 2011; Kavas, 2005; Pekşen,1996; Tunç, 2001; Uludüz, 1996), denetmenler yeterince yardımcı olduklarını belirtmektedirler. Yıldırım (1996) bu belirlemede bir çelişki olduğunu belirtmektedir. Ya öğretmenler ne istediklerini ya da denetmenler yardımın nasıl yapılacağını yeterince bilememektedir. Ancak Aypay (2010)'ın çalışmasında denetmenlerin, en çok liderlik ve iletişim becerileri konularında eğitime ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri, mesleki yeterlilikleriyle ilgili sorulara olumlu yanıtlar vermiş olsalar da bu anlamdaki eksikliklerinin farkında olduklarını göstermektedir. Çakar (2011)'da denetmenlerin koçluk becerilerine ilişkin yaptığı araştırmada bu becerileri; liderlik, iletişim, rehberlik olarak üç boyutta ele almış ve araştırma bulgularına dayanarak, denetmenlerin bu alanlarda eğitime ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur.

1.1.6.Okul Öncesi Eğitim

Çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli roller oynayan süreç, okul öncesi dönem olarak adlandırılmaktadır. Bu dönemde çocuğun bedensel, psikomotor, sosyal-duygusal, zihinsel ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlanmaktadır. Bu gelişim alanlarının desteklenmesi, kişiliğin şekillenmesi ve geleceğin toplumunun istenen bireylerinin yetiştirilebilmesi için ailelerde ve kurumlarda verilen eğitim ise okul öncesi eğitim olarak tanımlanmaktadır (Aral, Kandır ve Yaşar, 2000). Okul öncesi eğitim çağı, 0-6 yaş (0-72 ay) kapsamaktadır. Tuğrul (2006), okul öncesi eğitimi, bu dönem çocuğunun çok boyutlu gelişimini destekleyen, yaşam boyu sürecek öğrenmenin temelini atıldığı, sistemli ve bilinçli bir eğitim süreci olarak ifade etmektedir.

Günümüzün gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerinde okul öncesi eğitim oldukça önemli görülmektedir. Türkiye'nin de dâhil olduğu birçok dünya ülkesinde bu alana büyük yatırımlar yapılmaktadır. Günümüz toplumlarında eğitimin temeli olan ve her geçen gün önemi artan okul öncesi eğitimin

tarihçesine bakmak, geçmişten günümüze geçirdiği aşamaları görmek açısından önemlidir.

Çocuk eğitimiyle ilgili ilk izler Antik Çağ'da görülmektedir. O dönemde, çocuk eğitiminin merkezini ailenin oluşturduğu düşünülmektedir. Çocuk yedi yaşına gelmeden eğitime başlanmadığı, çocuğun eğitiminden anne sorumlu olduğu, varlıklı ailelerin dadı ya da özel öğretmenle bu eğitimi desteklediği yine Antik Çağ'a ait bulgular arasında yer almaktadır. Eğitim, o dönemin özellikleriyle ilişkili olarak çocukların ahlak, terbiye, kendi kültür ve dillerini öğrenmeleri amacı gütmektedir (Koçyiğit, 2007).

Milattan önce yaşamış olan büyük düşünürlerden Plato çocuğun erken yaşlardan itibaren eğitilmesinin gerekliliğine değinirken, Aristo ise çocukları yetiştirirken dikkat edilmesi gereken noktaları açıklamıştır. Bu durum ilk çağlardan itibaren çocukların eğitimiyle ilgili çalışmaların bulunduğunu ve konuya önem verildiğini göstermektedir (Oktay, 2000).

Ancak orta çağa gelindiğinde, özellikle Avrupa'da çocuk küçük bir adam olarak görülmüş, iş gücünden yararlanılmaya çalışılarak, eğitimi ve gelişimi açısından çeşitli şekillerde yanlış uygulamalara gidilmiştir. Öte yandan Osmanlı İmparatorluğu'nda ise devşirme sistemiyle çok küçük yaşlardaki çocuklar yoğun eğitime tabi tutularak Osmanlı kimliği kazandırılmış, yönetimin üst düzeylerinde görev alabilecek özelliklerle donatılmışlardır (Oktay, 2006).

Rönesans ve Reform dönemleriyle değişim sürecine giren ve gelişmeye başlayan Avrupa toplumlarındaki Erasmus, Comenius, Rousseau, Pestalozzi gibi düşünürler eğitimle ilgili çalışmalarında erken çocukluk eğitimine önem vermiş, bu konuda günümüze kadar uygulana gelen birçok fikre imza atmışlardır. Endüstri Devrimi, çocukları ve ailelerini büyük ölçüde etkilemiştir. Endüstri devriminden önce, genellikle altı yaşından daha küçük çocukların annelerinin yanında ve evde olmaları gerektiği benimsenmişti. İngiltere'de kreşin başlangıcı, ilkokulların bebek sınıfları idi (Lascarides'ten aktaran Koçyiğit, 2007). Avrupa'da Endüstri Devrimi'nden önce küçük çocuklar, çiftlik işleri ve ailelerin evdeki angarya işlerine yardım ederlerdi. Ancak toplum, tarıma dayalı bir toplumdaki; endüstriye dayalı bir topluma dönüşmeye başladığında, özellikle fakir çocuklar ev işlerinde çalışmak zorunda kalmışlardır.

Okul öncesi eğitimin önemine inanan ve bu alanda ilk anaokulunu açan, Friedrich W.A. Froebel'dir (1782-1852). Geleneksel Alman okulları ve öğretim metotları yedi yaşın altındaki çocuklara hitap etmiyordu. Bu okullardaki öğrenme, ezbere dayalıydı ve birkaç soyut kavramdan oluşmaktaydı. Bu tür öğrenmede çocukların yetenekleri uyarılmıyor, doğal merak ve öğrenmeleri engelleniyordu. Froebel, yedi yaşın altındaki çocuklara özel geliştirdiği yeni eğitim teknikleriyle bu alana önemli katkılar sağlamasına rağmen düşünceleri zamana göre fazla yenilikçi olduğu için pek çok uygulamaları yasaklanmıştır (Pınar, 2006).

20. yüzyılda İtalya’da Maria Montessori’nin tasarladığı Montessori Eğitimi, Almanya’da Steiner’in ortaya attığı Waldorf Okulları, devam eden süreçte Regio Emilia, High/Scope, Head Start ve Bank Street gibi okul öncesi eğitime yönelik eğitim yaklaşımları bu döneme özgü çocuğun hızlı gelişimini ve ihtiyaçlarını desteklemeye çalışmışlardır.

Eski çağlarda okul öncesi dönemdeki çocukların eğitimleri daha çok bakım ve koruma amacı güderken, günümüzde bu durum değişmiştir. Artık okul öncesi dönemdeki çocuğun sadece bakımı değil, tüm gelişim alanlarını destekleyen bir eğitimin önemi kavranmış ve bu yönde uygulamalar yaygınlaşmıştır. Okul öncesi dönem okullaşma oranı yüksek olan gelişmiş ülkeler, temel seviyeden başlayarak bedenen, zihnen ve ruhen sağlıklı bireyler yetiştirerek geleceğin toplumlarını daha sağlıklı kılmayı amaçlamaktadır.

Türkiye’de okul öncesi eğitimin amaçları yönetmeliklerle düzenlenmiştir. Ancak, Milli Eğitim Temel Kanunu’nda geçen Türk Milli Eğitimi’nin genel amaçları, okul öncesi eğitimi de kapsamaktadır. Bu amaçlar da göz önünde bulundurularak okul öncesi eğitimin genel amaçlarının aşağıdaki maddeler olduğu söylenebilmektedir;

1. Çocukların; Atatürk, vatan, millet, bayrak, aile ve insan sevgisini benimseyen, millî ve manevî değerlere bağlı, kendine güvenen, çevresiyle iyi iletişim kurabilen, dürüst, ilkeli, çağdaş düşünceli, hak ve sorumluluklarını bilen, saygılı ve kültürel çeşitlilik içinde hoşgörülü bireyler olarak yetişmelerine temel hazırlamak amacıyla çaba göstermek,
2. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
3. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak,
4. Çocuklara sevgi, saygı, iş birliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma gibi davranışları kazandırmak,
5. Çocuklara hayal güçlerini, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışlarını kazandırmak,
6. Çocukları ilköğretime hazırlamak (Okul Öncesi Eğitim Yönetmeliği, 2009).

Okul öncesi dönem yaşamın temeli olarak kabul edilir ve bu dönemde öğrenme hızı çok yüksektir. Bu bakımdan okul öncesi eğitimin özenle ele

alınmasına gerek bulunmaktadır. Yine okul öncesi eğitim yönetmeliğine (2009) göre, okul öncesi eğitimin ilkeleri şöyledir:

1. Okul öncesi eğitim, çocuğun gereksinimlerine ve bireysel farklılıklarına uygun olmalıdır.
2. Okul öncesi eğitim çocuğun psikomotor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimini desteklemeli, özbakım becerilerini kazandırmalı ve onu ilköğretime hazır duruma getirmelidir.
3. Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır.
4. Etkinlikler düzenlenirken çocukların ilgi ve gereksinimlerinin yanı sıra çevrenin ve okulun olanakları da göz önünde bulundurulmalıdır.
5. Eğitim sürecinde çocuğun bildiklerinden başlanmalı ve deneyerek öğrenmesine olanak tanınmalıdır.
6. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarına gereken önem verilmelidir.
7. Okul öncesi dönemde verilen eğitim ile çocukların sevgi, saygı, işbirliği, sorumluluk, hoşgörü, yardımlaşma, dayanışma ve paylaşma duygusu ve davranışları geliştirilmelidir.
8. Eğitim, çocuğun kendine saygı ve güven duymasını sağlamalı, ona öz denetim kazandırmalıdır.
9. Oyun yaş grubundaki çocuklar için en uygun öğrenme yöntemidir. Tüm etkinlikler oyun temelli düzenlenmelidir.
10. Çocuklarla iletişimde, onların kişiliğini zedeleyici şekilde davranılmamalı, baskı ve kısıtlamalara yer verilmemelidir.
11. Çocukların bağımsız davranışlar geliştirmesi desteklenmeli, yardıma gereksinim duyduklarında yetişkin desteği, rehberliği ve güven verici yakınlığı sağlanmalıdır.
12. Çocukların kendilerinin ve başkalarının duygularını fark etmesi desteklenmelidir.

13. Çocukların hayal güçleri, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri, iletişim kurma ve duygularını anlatabilme davranışları geliştirilmelidir.
14. Programlar hazırlanırken aile ve içinde bulunulan çevrenin özellikleri dikkate alınmalıdır.
15. Eğitim sürecine çocuğun ve ailenin etkin katılımı sağlanmalıdır.
16. Okul öncesi eğitimde çocuğun gelişimi ve okul öncesi eğitim programı düzenli olarak değerlendirilmelidir.
17. Okul öncesi eğitimde değerlendirme sonuçları çocukların, öğretmenin ve programın geliştirilmesi amacıyla etkin olarak kullanılmalıdır.

Okul öncesi eğitim programı, yukarıda sözü geçen amaç ve ilkelerin gerçekleşebilmesi için okul öncesi eğitim sınıflarına ve kurumlarına uygun olarak düzenlenmiş bir kılavuz niteliği taşımaktadır. Bu programda yer alan kazanımlar ilköğretim programlarında benimsenen ortak becerilerin tümünü kapsamaktadır. Problem çözme, iletişim, akıl yürütme, ilişkilendirme, karar verme, sorumluluk alma ve yerine getirme, araştırma, girişimcilik, bilinçli tüketicilik, çevre bilinci, yaratıcılık ve diğer pek çok beceri, programdaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan öğrenme durumları ve öğrenme ortamları aracılığıyla verilmeye çalışılacaktır. Ayrıca oyun merkezli etkinliklerle, çocuğun aktif katılımı ve bilgiyi kendisinin yapılandırması yoluyla çocuk tarafından kolay ve doğal bir biçimde bu kazanımlara ulaşılması beklenmektedir.

Okul öncesi eğitim programı her ne kadar ilköğretim programıyla bütünleştirilmeye çalışılsa da aşağıda yer alan tablo incelendiğinde iki program arasında önemli farklılıklar bulunduğu açıkça görülmektedir.

Tablo 1. Okul Öncesi ve İlköğretim Programı Arasındaki Farklılıklar

Okul Öncesi Eğitim Programının Genel Özellikleri	İlköğretim Programının Genel Özellikleri
Gelişimsel programlar uygulanır.	Gelişimsel özellikler dikkate alınmıştır.
Programda grubun özelliğine göre (yaş, gelişim özellikleri, çevre, bireysel farklılıklar) değişiklikler yapılması desteklenir.	Programda grubun özelliğine göre (yaş, gelişim özellikleri, çevre, bireysel farklılıklar) değişiklikler yapılacağı ön görülmektedir.
Grup etkileşimi fazladır.	Grup etkileşimi vurgulanmaktadır.
Öğrenme süreçleri, sonuçlardan ve ürünlerden önemlidir.	Sonuç ya da ürün kadar öğrenme süreçleri de önemsenmektedir.
Esnek bir programdır.	Esnek bir programdır.
Der yoktur, etkinlikler vardır	Ders vardır.
Etkinlik süreleri standardize edilmemiştir.	Dersler standart sürelerde yapılır.

Tablo 1. Okul Öncesi ve İlköğretim Programı Arasındaki Farklılıklar

Okul Öncesi Eğitim Programının Genel Özellikleri	İlköğretim Programının Genel Özellikleri
Kurallar, gruba ve grubun özelliğine göre oluşturulur.	Sınıf ve okul kuralları çoğunlukla önceden belirlenir, ancak çocuğun bu karar alma süreçlerine katılımı önemsenmektedir.
Öğretmen rehberdir (öğretici olmaktan çok ortam hazırlayıcı ve yol göstericidir).	Öğretmen rehberdir (öğrencilerin kendi öğrenmeleri için ortam hazırlar, bilgilerinin bütünleştirilmesine katkıda bulunur).
Sınıf düzenindeki farklılık çocukları programda değişik düzeylerde aktif kılar (sınıf etkinlik köşelerinden oluşmuştur).	Sınıflar çoğunlukla sıra düzenindedir, ancak çocukların aktif olarak programa katılması esastır).
Çocuklar deneyerek, yaşayarak, yaparak öğrenirler.	Çocuklara aktif öğrenme olanakları sunulmaktadır. Öğrencinin yaparak, yaşayarak öğrenmesi ön planda tutulmaktadır. Öğrenciler bilgiyi kendileri yapılandıırırlar.
Gelişimsel amaçları gerçekleştirmek için önceden belirlenmiş üniteler ve konular yoktur, ancak bu yaş grubu için uygun olan kavramlar belirlenmiştir. Ayrıca, amaçların ve kazanımların gerçekleştirilmesinde uygun konu ve temaların araç olarak kullanılması önerilmektedir.	Alt sınıflarda bazı derslerde temalar var, ancak üst sınıflarda üniteler ve konular vardır.
Amaçlar ve kazanımlar merkeze alınmıştır. Bunlar çocukların kazanması gereken yeterliliklerdir.	Öğrenci kazanımları merkeze alınmıştır.
Günlük planların genel çerçevesi belirlenmiştir. Ancak etkinliklerin sıralaması günlük uygulamalara göre bazen farklılık gösterebilir.	Günlük ders çizelgesi vardır.
Öğrenme süreçlerinde alternatif etkinlikler önerir.	Öğrenme süreçlerinde alternatif etkinlikler önerir.
Çocuğun tüm gelişim alanlarının olabildiğince eşit desteklenmesi esastır.	Sekiz temel beceri merkeze alınmıştır.
Değerlendirmede süreç önemlidir. (öğretmenin değerlendirilmesi, çocuğun değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi farklı yöntemlerle yapılabilir.)	Öğrencinin değerlendirilmesi esastır. Değerlendirmede klasik test teorisinin yanında alternatif test teorisini benimsenmektedir.
Öğrenci merkezli yaklaşım temeldir.	Öğrenci merkezli yaklaşım temeldir.

(Oktay, Zembat, Unutkan, 2006).

Yukarıdaki tablo incelendiğinde okul öncesi eğitim programının farklılıklarına ilişkin en çok göze çarpan özellikler, ders yerine etkinliklerin olması ve etkinlik sürelerinin standardize edilmiş olmamasıdır. Bununla birlikte

değerlendirmede sürecin ön planda olması, nicel bir değerlendirmenin yapılmaması programda dikkat çeken diğer özelliklerdir.

Okul öncesi eğitim programının temel özellikleri arasında şu noktalar öne çıkmaktadır (MEB, 2006):

36-66 aylık çocuklara yöneliktir. Bu yaş grubunun tümü için tek bir okul öncesi eğitim programı hazırlanmıştır. Öğretmenin bu programdan kendi grubundaki çocuklar için, onlara uygun olan amaç ve kazanımları seçmesi gerekmektedir. Bu nedenle farklı yörelerde aynı yaş grubu için ele alınan amaçlar ve kazanımlarla bu amaçlara ve kazanımlara yapılan vurgular birbirinden farklı olabilir. İhtiyaç duyulduğunda programda yer almayan bir amaç ve / veya kazanım öğretmen tarafından belirlenerek yıllık ve günlük plana eklenebilir. Ancak bu yapılırken gerekçelerin iyi belirlenmesine, eklenen amacın, Millî Eğitimin ve Okul Öncesi Eğitimin amaçları ile tutarlı olması beklenmektedir.

Çocuk merkezlidir. Amaçların ve kazanımların seçiminde, etkinliklerin düzenlenmesinde, değerlendirme esaslarının belirlenmesinde çocuğun yaşı, gelişim özellikleri, ilgi ve gereksinimleri, bireysel özellikleri ve farklılıkları ile yakın çevreyle ilgili özellikler dikkate alınmalıdır. Her öğretmen kendi grubu için planlama yaparken çocukların gelişim özelliklerini temel almalıdır. Ancak, okul öncesi eğitim programının gelişimsel bir program olduğu noktasından hareketle, çocuğun takvim yaşından çok gelişimsel yaşının önemli olduğu da unutulmamalı, gelişimin sürekliliği de göz önünde bulundurularak etkinlikler buna göre hazırlanmalıdır. Çocukların merak etmelerine, sorgulamalarına, araştırmalarına olanak sağlanmalıdır.

Amaçlar ve kazanımlar esastır. Programda amaç ve kazanımlar gelişim alanlarına göre gruplandırılmıştır. Programdan kazanımların seçilmesi sırasında; özellikle o gruptaki çocukların gelişim özelliklerine uygunluğun yanı sıra mümkün olduğunca tüm gelişim alanlarına yer verme gibi iki önemli ilkeye dikkat edilmelidir. Amaç ve kazanımlar belirlenirken gelişim alanları arasındaki dengenin bozulmamasına özen gösterilmelidir. Bu amaç ve kazanımlar bir günde kazandırılmaya çalışılmak yerine belli aralıklarla ve farklı etkinliklerle tekrarlanmalıdır. Belirlenen amaç ve kazanımların kazanılıp kazanılmadığını belirlemek için öğretmenlerin sürekli gözlem yapmaları gerekmektedir.

Gelişim özellikleri her yaş grubu için ayrı olarak düzenlenmiştir. Öğretmenlerin kendi gruplarındaki çocukların gelişim düzeylerini daha kolay belirlemeleri, gözlemler sırasında dayanak oluşturması ve çocuk gelişim değerlendirme form ve raporlarını daha kolay hazırlayabilmeleri için 36-72 aylık çocukların gelişim özellikleri; 36-48 ay, 48-60 ay, 60-72 ay şeklinde ayrı başlıklar halinde hazırlanmıştır. Ancak yapılan son yönetmelik değişikliğiyle okul öncesi eğitim yaş sınırı 66 aya çekilmiş ve gelişim özelliklerine göre belirlenmiş olan yaş grubu, 60-66 ay olarak değişmiştir (MEB, 2012). Öğretmenler, programda verilen bu özelliklerin bireysel farklılıklar, çevre ve aile özellikleri ve daha pek çok faktörle değişkenlik gösterebileceğini de göz önünde

bulundurmalıdır. Program çocuklar arasındaki farklılıkları avantaja dönüştürmeyi amaçlamakta ve bu şekilde öğrenme ortamının zenginleştirilmesini desteklemektedir.

Konular amaç değil araçtır. Okul öncesi eğitimde, amaçların ve kazanımların geliştirilmesinde hiçbir zaman konu ya da tema merkezli eğitim söz konusu olmamalıdır. Amaç, ele alınan konunun öğretimi değil, o konu yardımı ile amaç ve kazanımların ortaya çıkarılmasıdır. Bir amaç kazandırılırken farklı konulardan yararlanılabilir. Aynı konular farklı amaçlar kazandırılırken farklı yönleriyle tekrar ele alınabilir.

Okul öncesi eğitim programında yer alan bu özelliklere ek olarak Güven (2010)'in çalışmasında söz ettiği okul öncesi eğitim programında ünitelerin yer almaması bir diğer özellik olarak ifade edilmelidir. Böylece okul öncesi eğitimin özünde var olan "eğitim" vurgusu öne çıkarılmaya çalışılmıştır. Gerek okul öncesi program kitabında benimsenen yaklaşımlar gerek okul öncesi eğitimle ilgili yapılan şuralarda alınan kararlar incelendiğinde okul öncesi eğitim programının esnek olduğu, kalıplaşmadığı, dolayısıyla her grupta uygulanabilirlik özelliği taşıdığı görülmektedir. Bununla birlikte özel eğitime gereksinim duyan, kaynaştırma eğitimi alan ve farklı özellikleri olan çocuklara da adapte edilebilmektedir. Programın esneklik özelliği öğretmeni belli kalıplar içine sıkışıp kalmaktan kurtararak özgürlük tanır. Programdaki evrensel ilkeler doğrultusunda belirlenmiş amaç ve kazanımlara ulaşmak için öğretmen bunları farklı biçimlerde bir araya getirebilir. Farklı etkinliklerle, istediği iç ve dış mekânları kullanarak eğitim durumlarını zenginleştirebilir.

Okul öncesi eğitim programında yaratıcılık programının temel özelliği olarak benimsenmiştir (MEB, 2006). Amaç ve kazanımlar için etkinlikler planlarken öğretmenlerin yaratıcı olmaları beklenmekte, dolayısıyla öğretmenlerin yaratıcılıklarını geliştirmeleri gerekmektedir. Bu yönde gelişimini arttıran öğretmen, çocukların da farklı fikirler üretmelerini sağlayacak, onların da yaratıcılıklarını geliştirecektir.

Öğretmenlerin planlı, programlı çalışmaları program kapsamında beklenen bir diğer özelliktir. Bu nedenle okul öncesi öğretmenleri yıllık ve günlük planlar hazırlayarak yapacakları çalışmaları ayrıntılı bir şekilde kaydedebilirler. Güven (2010) planlarda yer verilen etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve tüm gelişim alanlarını geliştirmeye dönük olarak hazırlanmasının önem taşıdığını vurgulamaktadır. Yıllık ve günlük planlarda yer verilen kazanımların hangi gelişim alanlarına ait olduğu belirtilmelidir. Hazırlanan bu planlar okullara özgüdür. Okulun sahip olduğu imkânlar, yer aldığı çevre gibi değişkenlerden etkilendiği için aynı plan bir başka okulda benzer şekilde uygulanamayabilir.

Hem okul öncesi eğitim programında (MEB, 2006) hem de bu alana kaynaklık eden çalışmalarda (Aral, Gürsoy ve Köksal, 2001; Güven, 2010; Oktay, 2000) çocuğun özgürce deneyimlerde bulunup rahatça hareket edebildiği ortamlarda daha iyi gelişeceği, becerilerini daha başarılı sergileyebileceği için

programın farklı ortamları içine alacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Diğer taraftan bu dönem çocuğuna yaşamı boyunca kullanacağı problem çözme becerisini kazandırmak için kendi yaşantılarından alınmış, seçenekli ve yaratıcı problemler sunulmalıdır. Aynı zamanda oyun, çocuğun günlük yaşamının ayrılmaz bir parçası olduğundan, düzenlenecek etkinliklerde oyun temelli olmalı ve çocuğun eğlenerek öğrenmesi sağlanmalıdır.

Günlük yaşam deneyimleri ve yakın çevre olanakları eğitim programında kullanılmalı, amaç ve kazanımlar oluşturulurken bunlardan yararlanılmalıdır. Bu sayede eğitim süreci zenginleşecek ve kolaylaşacaktır. Aynı şekilde yakın çevre olanaklarının işe koşulması, araç-gereç, materyal vb.nin sağlanmasında hem çeşitlilik, hem de ekonomiklik sağlaması beklenmektedir. Bu noktada öğretmenin yakın çevreyi ve çocuğun yaşam deneyimlerini iyi tanınması ve izlemesi önem taşımaktadır (Güven, 2010). Öte yandan çocuk ne kadar zengin bir uyarıcı çevre içinde bulunursa o kadar çok gelişir düşüncesiyle, öğretmenlerin farklı ortamlarda, farklı materyallerle etkinlikler düzenlemeleri beklenmektedir.

Okul öncesi eğitimde okul-aile işbirliğinin önemi dikkate alınarak bu programda aile katılımı öne çıkartılmış ve çeşitlendirilmiştir. Aile katılımı farklı biçimlerde düzenlenebilir. Bunlar veli toplantıları, veliyle bireysel görüşmeler ve ev ziyaretleri şeklinde olabileceği gibi öğretmenin oluşturacağı başka etkinlikler de olabilir (MEB, 2006).

Okul öncesi eğitim programında yer alan öğrencinin değerlendirmesi süreci diğer eğitim basamaklarından farkını açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Okul öncesi eğitimde sonuç değil süreç önemli olduğundan sürecin çok yönlü olarak değerlendirilmesi yaklaşımı öne çıkmaktadır. Programın değerlendirme süreci (okul öncesi eğitim programında belirtildiği üzere): Çocuğun gelişiminin değerlendirilmesi, programın değerlendirilmesi, öğretmenin kendini değerlendirmesi olarak üç farklı boyutta ele alınmaktadır.

Çocuğun gelişiminin değerlendirilebilmesi için, öğretmenlerin çocukları sürekli gözlemlemesi, günlük notlar tutması ve daha sonra bunları gözlem kayıt formlarına geçirmesi, ailelere her yarıyılıda en az bir gelişim raporu sunması gerekmektedir (MEB, 2006). Öğretmenlerin, çocukların gelişimini değerlendirirken onları birbirleriyle kıyaslamaması, her çocuğu önceki ve sonraki davranışlarına bakarak kendi içinde değerlendirmesi gerekmektedir. Bu noktada çocuktan beklenenlerin onun gelişimi ve bireysel özellikleriyle tutarlı olmasına yani beklentilerin gerçekçi olmasına da özen gösterilmelidir.

Öğretmenlerin kendi kendilerini değerlendirmeleri için programın ve çocukların değerlendirmesinden elde edilen verileri dikkatle analiz etmeleri, kendi ilgi, yetenek ve yönelimlerini belirlemeleri ve kişilik özelliklerini gözden geçirmeleri gerekmektedir. Değerlendirme sırasında bu üç değerlendirme sürecinin iç içe olduğu, birinden elde edilen bulguların diğerlerinin değerlendirilmesinde kullanılabileceği unutulmamalıdır. Öğretmenlerin yapılan

değerlendirmeleri sonraki uygulamalarda dikkate alması ve tüm değerlendirmelerde objektif olması, programda önemsenen bir diğer noktadır.

Yukarıda yer verilen özelliklere ek olarak okul öncesi eğitim programında belirli gün ve haftalara yer verilmesinin gerekliliği vurgulanırken programın geliştirilebilir olduğuna değinilmiş ve bu noktada öğretmenlerle, denetim ve rehberlik görevini üstlenenlerin, uygulamada programdan kaynaklanan durum ya da sorunları belirleyerek bu sorunları, varsa çözüm önerilerini, ilgili makamlara iletmeleri istenmiştir.

1.1.6.1. Okul Öncesi Eğitim Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri ve İhtiyaçları

Okul öncesi eğitim dönemi çocuğun 36. ayından gün almasıyla başlayan ve 66. ayını doldurmasına kadar devam eden süreyi kapsamaktadır. Oktay (2000)'ın da ifade ettiği gibi bu dönem çocuğu fiziksel, zihinsel, duygusal olarak hızlı bir gelişim süreci içindedir. Doğumundan itibaren yeme, içme, giyinme, tuvalet ihtiyacını giderme gibi birçok konuda yetişkin desteğine ihtiyaç duyan çocuk, 36. aydan itibaren bu tür öz bakım becerilerini kendi başına giderebilmeye başlamış dolayısıyla bağımlılıktan kurtulmuştur.

Piaget, bilişsel gelişim kuramında bu evreyi 'işlem öncesi dönem' olarak tanımlarken bu dönemdeki çocuğun dili çok hızlı kazandığını, ancak ifade ettikleri kavramların ve sembollerin anlamlarının kendilerine özgü olduğunu ileri sürmektedir. Bununla birlikte çocuklar bu dönemde kompleks kavramları ve ilişkileri kavrayamamakta, objeleri bir tek özelliğine göre sınıflandırabilmektedir. Piaget'e göre çocuklar bu dönemde benmerkezcidir. Bruner (1966)'de Piaget'in bu görüşlerine paralel olarak bu dönemle ilgili görüşlerini belirtmiş ve bu evreyi 'imgesel dönem' olarak adlandırmıştır (akt: Senemoğlu, 2000). Bilişsel olarak daha birçok kavram yerleşmemiş olsa da bu dönem çocuğu hızlı bir zihinsel gelişim süreci içerisindedir. Araştırmalar çocuğun zihinsel gelişiminin dört yaşına kadar çok hızlı olduğunu göstermektedir. Yine sekiz yaşına kadar hızlı gelişim sürecinin sürdüğü, bu gelişimin kısmen yavaşlayarak onsekiz yaşına kadar belirli bir düzeyde kaldığı kabul edilmektedir (Koçak, 2001). Bu belirlemeler çocukların zihinsel gelişimindeki hıza bağlı olarak öğretim sürecinin de buna uygun düzenlenmesi gerektiğinin göstergesidir.

Freud'a göre bu dönem çocuğu psikoseksüel olarak 'fallik dönem'dedir ve bu dönemde genital organlarını, cinsiyetlerinin özelliklerini anlamaya başlarlar. Doğumdan itibaren temelleri atılan kişilik gelişiminin ise bu dönemden belirgin şekilde etkilendiği düşünülmektedir. Erikson, 3-6 yaş kapsayan süreci 'girişkenliğe karşı suçluluk duyma dönemi' olarak adlandırırken, dönem çocuğunun çevresindeki olayları anlama ve sosyalleşme çabalarının engellenmesi durumunda suçluluk duygusuna kapılacağını, kişilik gelişiminin olumsuz etkileneceğini vurgulamaktadır (akt: Senemoğlu, 2000).

Bu dönemde hızlı bir ilerleme gösteren diğer bir alan fiziksel gelişim alanıdır. İlk çocukluk dönemindeki fiziksel gelişim alanı bedensel ve psikomotor gelişim olarak ikiye ayrılabilir. Doğumundan itibaren hızlı olan bedensel gelişim bu dönemde yavaşlamakta bedensel fonksiyonların yerine getirilebilmesi ile ilgili psikomotor alan gelişimi ise hızlanmaktadır. Çocuk bu dönemde koşma, atlama, zıplama gibi büyük kas; kesme, bükme, yuvarlama gibi küçük kas becerisi gerektiren aktivitelerde gelişmeye başlamaktadır (Senemoğlu, 2000).

Birçok gelişim uzmanı, psikolog ve sosyolog tarafından tanımlanan bu döneme ait gelişimsel özellikler okul öncesi dönem çocuğunun ihtiyaç duyduğu öğeleri ortaya koymaktadır. Okul öncesi dönemdeki bir çocuğun, iyi bakım, doğru beslenme gibi fiziksel ihtiyaçlarının yanı sıra sevgi, şefkat, güven gibi duygusal ihtiyaçları bulunmaktadır. Kendisi ve yakın çevresi dışındaki dünyanın varlığını keşfeden çocuk, arkadaşa, oyuna ve bu oyunlarda kullanacağı araç-gereçlere gereksinim duymaktadır (Kantarcioglu, 1992; Oktay, 2000). Oyun, çocuğun öğrenme yoludur. Bu sayede uygulamalı olarak bilgi edinen çocukta, öğrenme içselleşir ve kalıcı hale gelir (Sezer ve Yoleri, 2010).

1.1.6.2.Okul Öncesi Eğitim Öğretmeninin Sahip Olması Gereken Özellikler

İlk kez aile ortamından sosyal ve toplumsal bir ortama adım atan okul öncesi dönem çocuğunun, anne babasından sonra yaşantısında önemli rol oynayan bir diğer yetişkin öğretmendir. Çocuk günün önemli bir bölümünü okul öncesi öğretmeniyle geçirir. Bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel tüm gelişim alanlarını destekleyecek etkinlikleri, öz bakım becerilerini öğretmeniyle gerçekleştirir. İhtiyaçlarını, isteklerini, üzüntü ve sevinçlerini öğretmeniyle paylaşır. Anne babasından çok öğretmenin söz ve davranışlarından etkilenir. Yavuzer (1995)'e göre çocuk, okul öncesi eğitim kurumunda birlikte yaşama ve çalışmayı öğrenirken, çocuğun ayrıntılarıyla kopya edeceği, sağlıklı bir öğretmen modeline gereksinimi vardır. Bu durum öğretmene daha fazla sorumluluk yüklemektedir.

Okul öncesi eğitimin en önemli öğelerinden biri olan öğretmen, okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasında büyük rol oynar. Okul öncesi eğitim kurumlarının niteliğini belirleyen en önemli unsur öğretmendir. Kurumun fiziksel şartları ve donanımı üst düzeyde olsa bile onu kullanabilecek özellikte öğretmenin bulunmaması okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmasını engeller. Bir okul öncesi öğretmeni her şeyden önce sevgi dolu ve sabırlı olmalıdır.

Okul Öncesi Eğitim Program Kitabı'nda (2006) öğretmenlerde bulunması gereken genel özelliklere değinilmiştir. Bu yayında, öğretmenliğin en temel mesleklerden biri olduğu, bu meslek elemanlarının hangi kademede görev yaparsa yapsın geniş bir genel kültür bilgisine sahip olması, liderlik yapabilmesi, ahlaklı ve güvenilir olması, işini severek yapması ve objektif olması gibi özelliklere sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Bunun yanı sıra öz güvenin üst düzeyde olması, işbirliğine açık olması, yeniliklere açık ve araştırmacı olması, akıcı

ve güzel konuşması, düzenli, temiz giyimiyle çevresine hoş tavırlarla yaklaşması öğretmenlerden beklenen diğer kişisel özellikler arasındadır.

Okul öncesi öğretmenlere kılavuz olarak hazırlanan aynı çalışmada öğretmenlerin sahip olması gereken bazı yeterliklerle ilgili olarak konu alanı ve alan eğitimine değinilmiş, öğretmenin alanına hâkim olmasının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim gibi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlilikler de önemsenmekte, öğrencilerin öğrenme sürecini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma yeterliliğine sahip olmaları beklenmektedir. Okul öncesi eğitim döneminde olan çocuğun ilk modeli olan öğretmenin çocuğun gelişim özelliklerinin ve gereksinimlerinin farkında olarak eğitim-öğretim faaliyetlerini planlaması ve yürütmesi gerekmektedir. Koçyiğit (2010)'e göre, uygun öğretmen profiliyle karşılaşan çocuk, olumlu örneklerle yaşama başlayabilecek ve bu yönde tutum ve alışkanlıklar geliştirebilecektir.

1.1.6.3. Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimin Denetimi

Her ülkede olduğu gibi Türkiye’deki denetim sisteminde de görev ve rolleri yerine getirme biçimi yasal hükümlere göre belirlenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarının denetimi, ilköğretim kurumları ile birlikte gerçekleştirildiğinden özel olarak okul öncesi eğitiminin denetimi ile ilgili yasal belge bulunmamaktadır (Yücel, 2009). Ancak genelde eğitim denetimi özelde okul öncesi eğitimin denetimi açısından yasal dayanaklar şöyledir:

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nın 42. maddesi,

- 1702 sayılı İlk ve Orta Tedrisat Muallimlerinin Terfi ve Tecziyeleri Hakkında Kanun’un 16. maddesi,
- 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nun 23. maddesi,
- 657 sayılı Devlet Memurları Kanun’un 110. maddesi,
- 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu’nun 43, 44, 45 ve 46. maddeleri,
- 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 17, 56 ve 58. maddeleri,
- 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’un 27. maddesi,
- 5442 sayılı İller İdaresi Kanunu’nun 9/d maddesi,
- Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü,
- Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği,

- İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği,
- İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi (Oktay, 2006).

Yukarıda yer alan kanun maddeleri ve yönetmelikler dışında, 2011 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'yle bazı düzenlemeler ve isim değişiklikleri yapılmış olmasına rağmen içerik ve yürütme kapsamında belirgin bir değişiklik bulunmamaktadır. Bu kanun maddeleri ve yönetmelikler, eğitim sisteminin denetlenmesindeki yasal dayanakları oluştururken aynı zamanda okul öncesi eğitim denetiminin de yasal dayanakları anlamına gelmektedir. Diğer eğitim basamaklarında her yönüyle farklılaşan okul öncesi eğitimin özel bir denetim yönergesinin bulunmaması, diğer basamaklarla bir tutulması dikkat çekicidir.

Okul öncesi öğretmenlerinin denetim süreci ilköğretimde görevli tüm öğretmenlerin denetim sürecinde olduğu gibi; Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nde şu şekilde belirtilmiştir;

Rehberlik ve denetim, grupça yapılan plânlamaya uygun olarak yürütülür. Rehberlik ve denetimden önce ve sonra öğretmenle görüşülür. Öğretmenin rehberlik ve denetiminde gerekli görülürse yöneticiden bilgi alınır. Denetmen veya yetkili kılınmış denetmen yardımcısı sınıfa öğretmenle birlikte girer ve birlikte çıkar. Denetmen, denetim sırasında sınıfın bir üyesi gibi davranır. Rehberlik ve denetimde çevre koşulları ve olanakları dikkate alınır. Denetim sonunda yapılan değerlendirmeler kesin olarak belirlenir. Rehberlik ve denetim sonunda zümre ve şube öğretmenleri ile ayrı ayrı görüşülür gerekirse birlikte toplantılar düzenlenir. Gözlenen davranışlarla ilgili olarak gerektiğinde öğretmen ve öğrencilere soru sorulabilir, açıklama yapılabilir, bilgi ve belge istenebilir ve öğretmenler ile aday öğretmenlerin denetimi en az iki ders saati içinde yapılır (MEB, 2007).

Okul öncesi eğitimin kesintisiz olması ve ders saatinin bulunmaması yukarıda sözü geçen yönergenin okul öncesi eğitimin uygulanabilirliğini zorlaştırmaktadır. Denetmenin öğretmenle sınıfa girmesi ve birlikte çıkması, o denetim gününde tek bir sınıfın denetimiyle ilgilenmesi anlamına geldiğinden denetmen başına düşen denetlenecek sınıf sayısı ve denetmenlerin diğer iş yükleri dikkate alındığında olanaklı görünmemektedir.

1.1.6.4. Okul Öncesi Eğitim Denetiminde Yaşanan Sorunlar

Açıkalın (1977), eğitim sistemimizde örgüt yönünden yeterince kavramlaştırılmayan süreçlerin başında denetim ve dolayısıyla değerlendirme sürecinin geldiğini ifade ederken eğitim sistemi içinde en az gelişme gösteren birimlerden birinin denetim boyutu olmasını buna en belirgin kanıt olarak sunmuştur (akt: Taymaz, 2010). Bunun yanı sıra Başaran (1986), Bilir (1991), Kaya (1993), Kayıkçı (2005), Tunç (2001), Yıldırım ve Koçak (2007)'in denetim sorunlarıyla ilgili yaptıkları araştırmaların sonuçları bu durumu destekler

niteliktedir. 1970'lerden günümüze kadar eğitim denetimiyle ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde eğitim denetimiyle ilgili birçok sorunun var olduğu ve bu sorunların giderilemediği söylenebilir.

Eğitim denetimi alanında yapılan birçok araştırma sonucu, eğitimin niteliğinden çok niceliğinin kontrol edildiğini göstermektedir. Eğitim denetiminde yaşanan sorunların başında denetmenlerin, “denetim ve değerlendirme” etkinliklerine, “rehberlik ve iş başında yetiştirme” etkinliklerinden daha çok önem vermesi gelmektedir. Öğretmenler, hizmet öncesi eğitimlerinin yetersiz olduğunu, denetmenlerin bu eksikleri gidermeye yönelik çalışmalarda yetersiz kaldığını, denetmenlerin rehberlik görevlerini gerçekleştirmede zayıf olduklarını ifade etmektedirler (Korkmaz ve Özdoğan, 2005). Yavuz (1995)'un araştırma sonuçları da bu ifadeleri destekler niteliktedir. Yavuz (1995)'un çalışmasında, denetim sonuçlarının öğretmenlerle paylaşılmadığı, bu nedenle denetimden beklenen, öğretim sürecini geliştirme ve buna bağlı olarak da öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmelerinde denetmenlerin yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıllar içinde durumun değişmediği gözlenmektedir.

Denetmenlerin öğretmenlere yönelik rehberlik görevlerini gerçekleştirmelerine ilişkin yapılan araştırmalarda (Balcı, 2004; Başar, 1998; Danyeri, 2001; Gün, 2001; Kamal, 1994; Sağlam, 2003; Şimşek, 2004; Tunç, 2001; Yıkılmış, Çiftçi ve Altun, 2002) rehberlik konusundaki beklentilerin karşılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Asıl kaynağını denetim sisteminin yapı ve işleyişindeki yanlışlıklardan alan bu problemin çözümü için, denetim sisteminin ‘soruşturma, denetim ve rehberlik’ birimleri şeklinde yeniden yapılandırılması çözüm olarak önerilmektedir (Korkmaz ve Özdoğan, 2005). Bu yapılandırma sürecinin başarıya ulaşabilmesi için, bilimsel araştırmalara dayalı çözüm seçeneklerinin üretilmesi gerekir.

Öğretmenler ve denetmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmalarda ise denetmenlerin öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişmelerine ilişkin rehberlik görevlerini gerçekleştirme dereceleri konusunda denetmenler olumlu görüş belirtirken, öğretmenler olumsuz görüş belirtmişlerdir (Sabancı ve Şahin, 2007). Sabancı, Şahin ve Sönmez (2006)'in yaptığı çalışmada da benzer olarak özel ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerine sağlanan rehberlik çalışmalarının denetmenlerce yeterli bulunurken öğretmenlerce yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Koroğlu (2011)'nin çalışmasında ise öğretmen, yönetici ve denetmenlerin denetimdeki rehberlik rolüne ilişkin görüşleri alınmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin denetmenlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeyini yetersiz buldukları, denetmenlerin ise kendilerini yeterli gördükleri belirlenmiştir.

Aküzüm (2012), denetmenlerin, denetim sürecinde sergilemiş oldukları davranışlar ile rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme rolleri ve teknik

yeterlikleri öğretmenler tarafından düşük düzeyde görüldüğünü ifade etmektedir. Bununla birlikte il 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 büyük sorunlarla karşılaştıkları, söz konusu alanlarda yüksek düzeyde bir yenilenme ihtiyacının olduğunu düşündüklerini vurgulamaktadır. Denetmenlerin, rehberlik-mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme, inceleme ve araştırma rollerini gerçekleştirirken yüksek düzeyde çatışma yaşadıkları görülmektedir (Aküzüm, 2012). Aküzüm (2012)'ün çalışmasında öğretmenler ve okul yöneticileri mevcut denetim uygulamalarını, çağdaş denetim ilkeleri açısından yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Bu nedenle denetim sürecine ilişkin algıları “düşük”, beklentileri ise, “yüksek” düzeydedir.

Denetim sistemindeki sorunları belirlemeyi amaçlayan denetmen görüşlerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde, denetmenlerin, denetim konusundaki resmi belgelerde belirtilen çok geniş ve karmaşık olan görev alanından şikâyetçi oldukları görülmektedir. Bununla birlikte denetmenler, ilköğretim kurumları dışında görevlendirme nedeniyle ağır iş yükünün büyük sorun olduğunu ifade etmektedirler (Kayıkçı, 2005).

Alan yazında denetmen görüşlerine başvurularak yapılan diğer çalışmalarda ise denetmenlerin nicelik olarak yetersiz olduğu, her denetmene yılda yüzden fazla öğretmen düştüğü için denetim sürelerinin kısalması gibi sorunlar dile getirilmektedir (Karakuş, 2011; Karamızrak, 1998; Korkmaz ve Özdoğan, 2005; Sarpkaya, 2004; Tülü, 1998). Erdem (2010) ve Yalçın (2001)'in çalışmalarında da denetmenlerin denetim sürelerinin kısalığından ve denetimde yeterli olamadıklarından söz ettikleri görülmektedir. Bunlara ek olarak Erdem (2010)'in çalışmasında ulaşım zorluğu dile getirilmiştir. Bunlarla birlikte, soruşturmalara müdahale edilmesi, rehberlik çalışmalarında öğretmenlerin isteksiz olması, yöneticilerin yetersizliği, denetime ve denetmenlere karşı olumsuz tutum, özel öğretim kurumları mevzuatının farklı olması, araştırma görevine yeterince önemin verilmemesi ve görev alanları dışında angarya görevlerin verilmesi denetmenlerin görevlerini yerine getirirken sık karşılaştıkları sorunlar olarak görülmektedir.

Denetmenlere ve denetim sistemine ilişkin öğretmen görüşlerine başvuru alan çalışmalarda denetim hizmetlerinin çağdaş anlayışı yansıtmadığı, denetim sisteminin yapısından, denetmenlerin sayısal ve niteliksel yetersizliklerinden kaynaklanan önemli sorunlar olduğu bulunmuştur (Oktar, 2010; Şener, 2011). Şener (2011), öğretmenler tarafından etkili, geliştirici, problem çözücü, stres ve gerilimi azaltıcı ve güven verici olarak algılanmadığını göstermiştir. Veriler, denetim sürecinin nihai amacı olan geliştirme boyutunun

denetçiler tarafından göz ardı edildiğini, denetim uygulamaları esnasında öğretmenlerin denetçiler ile sağlıklı iletişim kuramadıklarını, denetçilerin denetim sürecinde iletişim ve işbirliğine dayalı faaliyetleri yeteri kadar gerçekleştirmediklerini, mevcut denetim uygulamalarının kalıplaşmış mekanik unsurları daha çok yansıttığını göstermiştir. Çalışma, denetim uygulamaları esnasında denetmenlerin yol gösterici olmaktan öte, otoriter ve azarlayıcı bir tavır sergilediklerini belirlemiştir. Güven (2011)'nin öğretmenlerin rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşlerine başvurduğu çalışma bulgularına benzer olarak, denetmenlerin, denetimin rehberlik ve danışma gibi asıl amaçlarını yeterli biçimde gerçekleştiremediklerini ortaya çıkarmıştır.

Türkiye'de denetim konusunda yaşanan kavramsal ve pratik düzeydeki güçlükler, okul öncesi eğitim denetiminde daha fazla göze çarpmaktadır. Bu durum belirgin bir şekilde gözleniyor olmasına rağmen okul öncesi eğitimin son dönemlerde gündeme gelmesi ve bu alanda sınırlı bir alan yazın olması nedeniyle gerektiği şekilde ifade edilememektedir. Öte yandan alan yazında bulunan çalışmalarla okul öncesi eğitim denetimi sistemindeki uygulamalar birbiriyle örtüşmemekte, bu durumun nedenlerini açıklayabilecek verilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Okul öncesi eğitim denetimi alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkiye dışında, İngiltere gibi gelişmiş ülkelerde de eğitim denetimi alanında sorunların olduğu göze çarpmaktadır. Hodges (1997) İngiltere'de anaokulu ve kreş denetimleri üzerine yaptığı çalışmada İngiltere hükümeti tarafından başlatılan özel anaokulları ve kreşlerin denetimi programına değinmiş ve çoğu kişinin bu denetim sürecinin anaokulları ve kreşlerdeki standartları arttıracığına inandığını belirtirken; bazıları ise bu süreçleri karmaşık bulduklarını dile getirmiştir. Ayrıca bu programda bahsedilen denetim sürecinin, dört yaş çocuklarına sağlanan eğitimin kalitesinin değerlendirilmesi amacıyla dil gelişimi, bilişsel gelişim, sosyal ve duygusal gelişimi de içeren altı gelişim alanında beklenen bilgi düzeyine ulaşıp ulaşılmadığını gözlemlediği fakat buna rağmen eleştirmenlerin bu süreci hatalı ve tutarsız buldukları da bu çalışmada değinilen diğer konulardandır. Jeffrey ve Woods (1998)'un çalışmasında da öğretmenlerin yürütülen denetim çalışmalarından memnun olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Denetmenlerin okul öncesi öğretmenlerini mesleki olarak geliştirmekten çok hataların düzeltilmesine odaklandığı (Arslan, 2002; Bakan, 2002), rehberlik ve mesleki yardım ile ilgili görevleri boyutunda yapmaları gereken görevleri gerçekleştirmedikleri görülmektedir (Özer, 1999). Bunun en önemli nedenlerinden biri olarak denetmenlerin konuyla ilgili uzmanlıklarının olmaması gösterilmektedir (Büte, 2007).

Budak (1999)'ın denetmenlerin, okul öncesi eğitim alanına ilişkin bilgi, deneyim ve öğretmenlere rehberlik yapabilme açısından yeterli olmadıklarının bilincinde olduklarını belirtmektedir. Diğer yandan okul öncesi eğitim

denetiminde yönlendirme, yol gösterme, güdüleme, moral verme ve değerlendirme davranışlarını yeterli gösterdikleri belirlenmiştir. Bunun yanı sıra denetmenlerin, okul öncesi eğitim kurumlarında etkili denetim yapabilmeleri için çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitim alanlarında hizmetiçi eğitim yoluyla yetiştirilmeye ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Okul öncesi eğitim denetimi alanında yapılan çalışmalarda da diğer eğitim düzeylerinin denetimi konusunda yapılan çalışmalarda olduğu gibi, öğretmenler ve denetmenler arasındaki görüş farklılıkları dikkati çekmektedir. Oktay ve Çakır (2006) iletişim, personel geliştirme, öğretim hizmetleri, program geliştirme, etkili iş performansı, gözlem, konferans, araştırma ve program değerlendirme, çevreyle ilişkiler, planlama ve değişim, problem çözme ve karar verme, bireysel gelişim, motivasyon ve organizasyonel etkililik konularının denetmenlerce yeterli gerçekleştirildiğini, ancak öğretmenlerce gerçekleştirilme düzeyinin düşük algılandığını belirtmektedirler.

Uğurlu (2012)'nin denetim yargılarına bir bütün olarak bakıldığında, denetmen ile öğretmenin denetim davranışlarını ortaklaşa planlamasına ilişkin yargının çok düşük olduğunu belirtmektedir. Klinik denetim anlayışında denetim planının öğretmenle birlikte yapılması öngörülürken, denetmenler bu davranışı göstermemektedirler. Denetmenler denetledikleri dersin uzmanı olarak görülmemekte, özellikle insan ilişkileri konusundaki öğretmen-denetmen davranışlarının düzeyi düşük görülmektedir. Özellikle, okul öncesi eğitim branşında denetmenlerin azlığı, okul öncesi eğitimin denetiminde sıklıkla karşılaşılan bir sorun olarak görülmektedir.

Gerek eğitim denetimi alan yazını gerek okul öncesi eğitim denetimi alan yazını incelendiğinde denetim sistemine, denetmenlere ya da öğretmenlere ilişkin birçok sorun net bir biçimde kendini göstermektedir. Bu noktada sorunları belirlemek kadar, bu sorunlara çözüm önerileri getirebilmek oldukça önemlidir. Campbell (1984) okul öncesi eğitimin problemleri ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir denetim modeli geliştirmiştir. Geliştirilen denetim modeli, okul öncesinde yaşanan problemlerin çözümüne katkı sağlayan, yaratıcılığa vurgu yapan, programın hedefleri ve örgütsel problemlerin çözümüne dayalı bir modeldir. Ayrıca modelin oluşum sürecinde, okul öncesi eğitimin denetimine katkı sağlayacağı düşünülen farklı okul denetimi yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Bu yaklaşımlar; gözlem, inceleme ve öğretim davranışlarının denetim süreci için klinik denetimin bazı işlemleri ile işbirliği ve insan kaynaklı denetim modelleridir.

Alan yazında yer alan Jeffrey ve Woods (1998)'un çalışması da okul öncesi eğitim denetimindeki sorunların belirlenmesi ve çözüm yolları üretilmesi adına oldukça dikkat çekicidir. Çalışmadaki denetmen görüşlerine göre; denetim süreci okulun ve öğrencilerin geliştirilmesinde bir gereklilik olarak görülürken, insancıl bir yaklaşımla kendi kişisel değerlerinin birleşiminin denetim sürecinde kullanacakları en iyi model olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan

öğretmenlerin denetim hakkındaki genel görüşleri ise; resmi bir denetim, sayısal değerlendirme, konu merkezli, ürüne vurgu yapan, tekdüze, müşteri odaklı ve kontrol kültürüne dayanan bir denetim yerine; çocuk merkezli, farklılıkları ön plana çıkartan, sürece vurgu yapan, insan ilişkilerine, duyarlılığa ve yapıcı bir yaklaşıma dayalı bir süreç olması gerektiğidir.

Money ve Munton (1999)'un kreşlerdeki standartların geliştirilmesi üzerinde durarak, kalitenin geliştirilmesi için öğretmenlerin kendi kendini değerlendirmesine dayalı denetim ölçütlerinin geliştirilmesi ve kendi kendini değerlendirmenin kreşlerdeki kalitenin artırılmasındaki rolü hakkında öğretmen ve denetmenlerin görüşlerinin alınması amaçlanmıştır. Denetimin amaçları çerçevesinde geliştirilen kendi kendini değerlendirme ölçütleri belirlenen denetmenler tarafından 10 kreşin denetiminde kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler genel olarak kendi kendini değerlendirme ölçütleri hakkında olumlu görüş bildirirken; denetmenler bu ölçütlerin kullanılmasının denetim sürecinde problem olabileceği yönünde görüş bildirmiştir.

Rous (2004)'un yaptığı çalışmada, okul öncesi sınıflarına ve personeline gereken desteğin sağlanması, mesleki gelişim fırsatlarının sunulması, sınıfların ve programların gerekliliği, öğretmenlerin ve personelin olumlu davranışlarının takdir edilmesi ve denetmenlerin okul öncesi çocuklarının gelişimi ile ilgili genel bilgiye sahip olması gerektiğiyle ilgili bulgulara ulaşılmıştır.

Caruso ve Fawcett (2007) denetimin yükünü hafifletmek ve devam edebilir hale getirmek için “mit” haline gelmiş yanlış uygulamalara karşı yapılabileceklerden, okul öncesi programlarından, programlardaki görevlilerin tanımından ve denetmen rollerini ele almışlardır. Çalışmada klinik denetim yaklaşımı bağlamında personele konferans veren ve gözlem yapanlar için temel bilgiler ve öneriler sunulmuştur. Ayrıca okul öncesi eğitim programlarının etkililiği, personel ahlakı ve duygusal anlamda kendini geliştirme konularında da önemli bilgiler verilmiştir. Çalışmanın son bölümünde ise kariyer basamaklarından, personel seçimi, alımı ve oryantasyonundan bahsedilmiştir. Ayrıca personel gelişimlerinin çeşitli yollarından, personellerin öğrendiklerini pratiğe dökmelerinden ve bazı kendine özgü stratejiler hakkında çeşitli önerilere yer vermiştir.

Taymur (2010), eğitim denetimine genel çerçeveden bakarak yalnızca Türkiye'deki okul öncesi eğitim denetiminin değil, genel olarak eğitim denetimi sisteminin sorunlarını alanyazına dayalı olarak saptamaya ve sorunların çözümüne yönelik bir model önerisi geliştirmeye çalışmıştır. Ancak okul öncesi eğitim kendine özgü yapısıyla diğer eğitim basamaklarından büyük oranda farklılaştığı için eğitim denetimi sisteminde nasıl bir yapılanmaya ve değişime gidilirse gidilsin okul öncesi eğitime ilişkin farklı çözüm önerileri üretmek gerekecektir. Okul öncesi eğitim denetimiyle ilgili sorunların tüm boyutlarıyla ele alınması, bu sorunların kaynağı ve çözüm yollarıyla ilgili derinlemesine bir

çalışma gerçekleştirerek doğru saptamaların yapılması gerekmektedir. Böyle bir çalışmanın alanyazında yer almaması, bu çalışmanın önemini artırmaktadır.

I.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Mersin İli Merkez İlçelerindeki (Akdeniz, Mezitli, Toroslar ve Yenişehir) bünyesinde okul öncesi eğitim sınıfı bulunan okullarda görev yapan, kadrolu okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak okul öncesi eğitim denetimi anlayış ve uygulamalarını değerlendirmek ve etkili bir denetim sistemi geliştirilmesi konusunda öneriler sunmaktır.

Denetim konulu birçok araştırma, öğretmenlerin denetim etkinliklerinden memnun olmadığını göstermektedir. 1970'lerden başlayarak günümüze kadar gerçekleştirilmiş çok sayıda araştırmada (Campbell, 1984; Fehr, 2001; Jeffrey ve Woods, 1998; Karagözoğlu, 1972; Korkmaz ve Özdoğan, 2005; Kunduz, 2007; Sabancı ve Şahin, 2007; Ünal, 2006; Yavuz, 1995; Yücel, 2009) benzer sorunların devam ettiği görülmektedir. Öğretmenler açısından bakıldığında, çoğu öğretmen profesyonel iş yaşamlarının bir parçası olmasına rağmen denetlenmekten hoşlanmamakta, yararlarına inanmamakta, denetime karşı savunmacı bir yaklaşım göstermektedirler (Kunduz, 2007). Bu belirlemeye göre, eğitim denetimini, eğitim tür ve düzeylerine göre ayrıntılı olarak ele alacak çalışmalara gereklilik bulunmaktadır. Bu yönüyle bu araştırma, okul öncesi eğitimde denetim olgusunu öğretmenlerin bakış açısından değerlendirerek, politika belirleyicilere yol gösterebilmesi açısından önemli görülebilir.

Okul öncesi eğitim, örgün eğitim içinde değerlendirilmesine rağmen kendine özgü yanlarından kaynaklı olarak, diğer eğitim basamaklarından farklı bir bakış açısı ile ele alınmayı gerektirmektedir. Okul öncesi eğitimin amaçları, öğrenci grubunun özellikleri, eğitim programı gibi boyutları bakımından, ilköğretim, ortaokul ve liseye göre önemli düzeyde farklılıklar taşımaktadır. Bu yönüyle okul öncesi eğitime yönelik gerçekleştirilecek düzenlemelerde bu farklılıkların dikkate alınması önemlidir. Bu farklılıkların dikkate alınması gereken boyutlardan birisi de denetimdir. Okul öncesi eğitim denetimi konusunda sınırlı sayıda araştırmanın bulunması bu konuda sağlıklı çözümlerin üretilmesini güçleştirmektedir. Bu çalışma bu yönüyle okul öncesi eğitimin denetim boyutuna ilişkin gerçekleştirilecek çalışmalara önemli katkılar sunabilecektir.

Okul öncesi eğitimin denetiminin niteliği, yaşanan sorunlar, beklentiler eğitim tartışmalarında çok fazla dile getirilmemektedir. Bu yönüyle okul öncesi eğitimin bugüne kadar hakettiği önemi gördüğü söylenemez. Okul öncesi eğitim konusundaki politika ve uygulamalar, diğer eğitim tür ve düzeylerine göre belirlenmiş politika ve uygulamalardan yola çıkılarak belirlenmektedir. Bu da okul öncesi eğitimde önemli bir sorun kaynağı oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim denetiminde de bu konuda önemli sorunlar yaşanmaktadır. Okul öncesi eğitim denetimi, geleneksel ve klasik denetim çerçevesinde, ilköğretim denetmenlerince gerçekleştirilmektedir. Ancak bu denetimlerde gerek alan

uzmanı denetmen bulunmaması gerekse denetim ilke ve ölçütlerinin okul öncesi eğitime uygun olmaması nedeniyle, denetim süreci okul öncesi eğitime katkı vermekten çok sorun yaratıcı bir hal alabilmektedir. Bu çalışma bu yönüyle okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ve yöneticilerinin bakış açısından okul öncesi eğitim denetimini değerlendirerek denetim sürecindeki tartışmalarda, okul öncesi eğitim denetiminin, diğer eğitim düzeylerindeki denetim süreçlerinden ayrı ele alınması ve düzenlenmesi konusunda katkı getirebileceği umulmaktadır.

Eğitim örgütleri, girdi-çıktı ve ürün bakımından diğer örgütlerden oldukça farklıdır. Hammaddesi ve ürünü insan olan eğitim örgütlerini, diğer örgütlerle bir tutarak varolması ve gelişmesi için bir denetim mekanizmasını şart koşmanın ne kadar doğru olacağı tartışılmalıdır. Bunun da ötesinde eğitim örgütleri içinde amaçları ve eğitim faaliyetlerini gerçekleştirme şekilleriyle diğer eğitim düzeylerinden farklı bir yapısı bulunan okul öncesi eğitim kurumlarının denetlenmesi ise ayrı bir çalışma konusu olarak görülmektedir. Bu alanda yapılacak çalışmalar son yıllarda önemi daha da artan ve akademik eğitim yaşantısının temelini oluşturan okul öncesi eğitimin amacına ulaşabilmesine katkı sağlayacaktır.

I.3. Araştırma Soruları

Bu araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin denetim olgusuna ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi denetim anlayış ve işleyişine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim denetiminin, öğretim etkinliklerinin niteliğine yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim denetiminin öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve gelişimlerine yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitim denetiminin okullardaki insan ilişkileri ve iletişimin niteliğine yansımalarına ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Okul öncesi öğretmenlerinin okul öncesi eğitim denetiminin niteliğinin artırılmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

I.4. Tanımlar

Bünyesinde okul öncesi eğitim sınıfı bulunan okullar: İçinde okul öncesi eğitim sınıfı bulunan kamuya bağlı ilköğretim okulu, lise ve bağımsız anaokullarını ifade etmektedir.

Okul öncesi öğretmeni: Okul öncesi eğitim sınıflarında çalışan kadrolu öğretmenleri ifade etmektedir.

BÖLÜM II

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, uygulanması, verilerin toplanması ve analizinden söz edilmiştir.

II.1. Araştırma Modeli

Okul öncesi öğretmenlerinin, okul öncesi denetime ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma betimsel araştırma desenlerine uygun düzenlenmiştir. Araştırmada okul öncesi eğitim denetimi anlayış ve uygulamalarının, okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısına dayalı olarak, buldukları sosyal ve fiziksel koşullar içinde derinlemesine araştırılacağı için, bu tür araştırma desenleri için uygun olan (Yıldırım ve Şimşek, 2008) “nitel” araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Veri toplamada “görüşme” tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, nitel araştırma yöntemi içinde, konunun derinlemesine anlaşılmasına olanak tanınması (Glesne, 2012) bakımından kullanılmıştır.

Rubin ve Rubine (1995)’e göre nitel görüşme, araştırma yapmaya ilişkin çok yönlü bir yaklaşımdır. Ayrıca eğitim alanında yapılan çalışmalar için temel bir araştırma aracı olarak tavsiye edilmektedir (akt: Kuş, 2007). Bu çalışmada, denetim sürecine ilişkin derin ve ayrıntılı bilgi edinme amaçlandığı için, bu enformasyon türüne işaret eden nitel görüşme gerçekleştirilmiştir.

II.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011–2012 eğitim öğretim yılında Mersin İli Merkez ilçelerindeki (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) okul öncesi eğitim sınıfı bulunan devlet okullarında görev yapan kadrolu 365 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma evrenine giren öğretmenlerin cinsiyete ve ilçelere göre dağılımı Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2. Mersin İli Merkez İlçelerdeki Anaokulu ve Bünyesinde Anasınıfı Bulunan Okullarda Görev Yapan Kadrolu Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı (2010-2011)

İlçe	Kadın	Erkek
AKDENİZ	84	3
MEZİTLİ	62	3
TOROSLAR	73	4
YENİŞEHİR	129	7
Merkez İlçeler Toplamı	348	17

Araştırma evrenine giren öğretmenlerin çok büyük bölümü (348) kadın, az kısmı ise (17) ise erkektir. İlçelere göre, öğretmenlerin 87'si Akdeniz ilçesi, 65'i Mezitli ilçesi, 77'si Toroslar ve 136'sı Yenişehir ilçelerindeki okullarda görev yapmaktadır (Tablo 2).

Araştırmanın çalışma grubu 27 kadrolu öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun çalışma evrenindeki öğretmenlerin özelliklerini maksimum çeşitlilikte yansıtabilmek amacıyla, öğretmenlerin farklı kıdem ve denetim deneyimlerinde olması, en az beş yıl kıdeme sahip olması, okul öncesi branşından mezun olması, farklı sosyo-ekonomik çevrelerdeki okullarda bulunmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubundaki öğretmenlerin, görev yapılan ilçe ve okul, görev yılı, geçirilen denetim sayısı, mezuniyet ve cinsiyet değişkenlerine göre dağılımları Tablo 3'te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmenlerin Görev Yapılan İlçe ve Okul, Görev Yılı, Geçirilen Denetim Sayısı, Mezuniyet ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımları

No	İlçe	Okul	Görev Yılı	Geçirilen Denetim	Eğitim Durumu	Cinsiyet
1		Çavuşlu İ.O.	5	5	Lisans (Mersin Üni.)	K
2			27	26	Lisans (Gazi Üni.)	K
3			5	5	Lisans (Açık Öğretim)	K
4	Toroslar	Necati Bey İ.O.	5	5	Lisans (Mersin Üni.)	K
5		Piri Reis İ.O.	22+5	21	Ön Lisans (Gazi Üni.)	K
6			22	10	Lisans (Hacettepe Üni.)	K
7		Akdeniz Bölğ. Komut. İ.O.	11	8	Lisans (Gazi Üni.)	K
8	Yenişehir	Kocatepe İ.O.	17	15	Lisans (Gazi Üni.)	K
9		Batıkent İ.O.	7	7	Lisans (Selçuk Üni.)	K
10		Aydınlık Evler İ.O.	14	13	Lisans (Pamukkale Üni.)	K
11			8	8	Lisans (Açık Öğretim)	K

Tablo 3. Öğretmenlerin Görev Yapılan İlçe ve Okul, Görev Yılı, Geçirilen Denetim Sayısı, Mezuniyet ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımları

No	İlçe	Okul	Görev Yılı	Geçirilen Denetim	Eğitim Durumu	Cinsiyet
12		Barbaros İ.O.	24	24	Ön Lisans (Gazi Üni.)	K
13		Aliye Pozcu İ.O.	21	18	Lisans (Selçuk Üni.)	K
14		Çankaya İ.O.	28	27	Ön Lisans (Gazi Üni.)	K
15			23	20	Lisans (Hacettepe Üni.)	K
16		Adnan Özçelik İ.O.	21	21	Lisans (Gazi Üni.)	K
17		24 Kasım Anaokulu	24	23	Lise (Adana Kız Meslek Lisesi)	K
18	Yenişehir		14	10	Lisans (KATÜ)	K
19			7	7	Lisans (Çukurova Üni.)	K
20			27	25	Ön Lisans (Gazi Üni.)	K
21			35	34	Ön Lisans (Gazi Üni.)	K
22			25	24	Ön Lisans (Gazi Üni.)	K
23			5	5	Lisans (Açık Öğretim)	K
24		Sevgi Anaokulu	8	6	Yüksek Lisans (Hacettepe Üni.)	K

Tablo 3. Öğretmenlerin Görev Yapılan İlçe ve Okul, Görev Yılı, Geçirilen Denetim Sayısı, Mezuniyet ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre Dağılımları

No	İlçe	Okul	Görev Yılı	Geçirilen Denetim	Eğitim Durumu	Cinsiyet
25	Mezitli	Abdülkadir Perş. Vakf. Anaokulu	10	10	Lisans (100.Yıl Üni.)	E
26		Gazi Paşa İ.O.	21	19	Lisans (Selçuk Üni.)	K
27	Akdeniz		10	10	Lisans (Süleyman Demirel Üni.)	E

II.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Stewart ve Cash nitel görüşmeyi, “önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci” olarak tanımlamışlardır (akt: Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmede, araştırmacı tarafından araştırmanın problemi ve alt problemleri göz önünde bulundurularak, alan yazın incelemesi ve uzman görüşleri dikkate alınarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır (Ek 1). Görüşme formunda önceden hazırlanan konuya sadık kalınarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğü tanındığı (Yıldırım ve Şimşek, 2005) için tercih edilmiştir. Görüşmeler 30-75 dakika arasında sürmüş ve ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Görüşme soruları hazırlanırken, okul öncesi eğitim, eğitim denetimi yaklaşımları, okul öncesi eğitim denetimi süreçleri ve yaşanan sorunlar konusundaki alanyazın incelenmiştir. Yine 07-11/07/2011 tarihlerinde Mersin Hizmet İçi Eğitim Merkez’inde gerçekleştirilen ve Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde okul öncesi eğitim denetimlerinde görev alan denetmenlere yönelik gerçekleştirilen eğitim seminerinde gözlemlerde bulunulmuş, notlar alınmış ve belge toplanmıştır. Daha sonra süreç ve işleyişin nasıl olduğunun anlaşılabilmesi, uygulamada karşılaşılan sorunların belirlenebilmesi ve veri toplama aracında yer alacak soruların neler olabileceğiyle ilgili fikir edinilebilmesi amacıyla okul öncesi eğitim branşından bir öğretmenle yaklaşık 60 dakika süren ön görüşme yapılmıştır. Görüşmede öne çıkan noktalar, görüşme sonrasında yapılan denetimde gözlenmiş ve notlar alınmıştır.

Hazırlanan taslak görüşme formunda 20 soruya yer verilmiştir. Konuyla ilgili uzman görüşlerinin de alınması için Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden üç ayrı öğretim üyesinin görüşüne sunulmuş ve öğretim üyelerinin, soruları anlaşılabilirlik, doğru sırada yer alıp almama, belirlenen temalar açısından kapsamın uygunluğu, çıkarılması veya eklenmesi gereken sorular vb. yönünden incelenmeleri sağlanmış, düzeltme ve önerileri alındıktan sonra yeniden düzenlenmiş ve son halini alarak 13 soruluk bir görüşme formuna dönüşmüştür. Birbirine benzer cevapların alındığı ve birbirinin tekrarı niteliğindeki sorular görüşme formundan çıkarılmıştır. Görüşme formuna, öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, geçirilen denetim sayısı, mezuniyet durumu, mezun olunan okul ve görev yeri bilgilerini içeren “çalışan bilgi formu” eklenmiştir.

Görüşme formu altı temadan oluşmaktadır. Birinci temada öğretmenlerin denetim olgusuna ilişkin görüşlerini belirlemek üzere iki soruya yer verilmiştir. Birinci soruya eklenen bir sonda sorusuyla öğretmenlerden denetim olgusuna ilişkin derinlemesine bilgilere ulaşılması amaçlanmıştır.

1. Denetim kelimesi sizin için ne ifade ediyor?

Sonda: Neden böyle düşündüğünüzü açıklar mısınız?

2. Denetimin bir öğretmene genel anlamda ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?

İkinci temada okul öncesi denetim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemeye yönelik bir soru, öğretmenlerin olmasını istedikleri denetim uygulamalarına ilişkin bir soruya yer verilmiştir. Bu temadaki sorularla, var olan durum ile olması beklenenler konusundaki öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

3. Okul öncesi denetimlerinde hangi amaçlarla hareket edilmektedir?

4. Sizin bakış açınıza göre okul öncesi eğitimde denetimin amaçları neler olmalıdır?

Sonda: Size göre denetmenlerin sahip olması gereken temel özellikler nelerdir?

Üçüncü temada okul öncesinde yapılan denetimlerin, öğretim etkinliklerinin niteliğine yansımalarını belirlemeye yönelik iki soru yer almıştır.

5. Eğitim-öğretim etkinliklerinizi geliştirmede hangi yollara başvuruyorsunuz?

6. Denetmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinize ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?

Sonda: Sağlamıyor ise size göre nedenleri neler olabilir?

Dördüncü temada okul öncesi eğitim denetiminin, öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve gelişimlerine yansımalarına ilişkin bir soru yöneltilmiştir.

7. Denetimin ve denetmenlerin sizin mesleki gelişiminize ne tür katkılar yaptığını düşünüyorsunuz?

Beşinci temada okul öncesi eğitimde, denetimin okullardaki insan ilişkileri ve iletişimin niteliğine yansımalarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla üç soru yöneltilmiştir.

8. Denetim süreci okul atmosferini nasıl etkilemektedir?

9. Denetim sürecinde yönetici ve öğretmenler kendilerini nasıl hissetmektedir?

10. Denetmenlerin sizin ve sizin dışınızdaki eğitim bileşenleri ile kurduğu iletişimi nasıl buluyorsunuz?

Sonda: Böyle düşünmenize neden olan durumlara örnek verebilir misiniz?

Altıncı temada ise okul öncesi eğitim denetiminin niteliğinin artırılması için denetim alanında yaşanan sorunların belirlenmesi, bu sorunların giderilmesi ve daha işlevsel, etkili bir okul öncesi eğitim için uygulamaya konulabilecek yeni uygulama önerilerini belirlemeye yönelik üç soruya yer verilmiştir. Son soru üç alt soruyla ayrıntılı hale getirilerek derinlemesine bilgiye ulaşılması amaçlanmıştır.

11. Denetimde yaşanan sorunların kaynakları sizce nelerdir?

12. Denetimde yaşanan sorunların ortadan kaldırılabileceğini düşünüyor musunuz?

Cevabınız “evet” ise bunun ne şekilde gerçekleşebileceğini açıklar mısınız?

13. a) Sizinle aynı branştan olan arkadaşlarınızla denetimle ilgili sorunları değerlendiriyor musunuz?

b) Değerlendirdiğiniz sorunlar nelerdir?

c) Bu değerlendirmeler sonucunda ürettiğiniz çözüm önerileri var mı?

II.4. Veri Analizi

Araştırmadan elde edilen verilere, okul öncesi eğitim denetiminin çeşitli yönleriyle değerlendirilerek, denetim anlayış ve uygulamalarının niteliğinin yükseltilmesine ilişkin görüşlerin ortaya konulabilmesi amacıyla betimsel analiz tekniği uygulanmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelere ilişkin ses kayıtları araştırmacı tarafından bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Her bir görüşmeciyse sıra numarası (G1, G2, G3 ...) verilerek söylemlerin karıştırılmamasına çalışılmıştır. Tüm görüşmeler yazılı hale getirildikten sonra 90 sayfalık bir metin oluşmuştur. Öğretmen söylemlerinin, yazılı hale getirilmesinden sonra kendilerine doğrudan veya e-mail yoluyla gönderilerek teyit edilmesi sağlanmış, böylece araştırmanın güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır. Öğretmenler kimi zaman bir soruda, başka sorulara da yanıt olabilecek ifadeler kullanmışlardır. Verilerin düzenlenmesinde öncelikle her görüşmecinin söylemleri soru bazında ayrıştırılmış ve bir araya getirilmiştir. Daha sonra her temada öne çıkan noktaları ortaya koymayı amaçlayan “alt tema” frekans tabloları oluşturulmuştur. Böylece görüşmeci söylemlerinde ortaklaşılın noktaların tablolarla daha anlaşılır hale getirilmesine çalışılmıştır. Bulguların ortaya konulmasında araştırmacı, görüşmeci söylemlerinde öne çıkan noktaları vurgulamış, söylemleri kendi içinde ilişkilendirmiş ve analiz etmiştir. Yer yer analizlerden tüm görüşmelere ilişkin sentezlere ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmacının analizlerini desteklemek üzere yeri geldiğinde görüşmecilerin söylemlerinde öne çıkan ifadelerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Böylece araştırmacının betimlemelerinin, görüşmeci söylemlerine dayandığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

II.5. Sınırlılıklar

Araştırmada, okul öncesi denetimin niteliği öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Okul öncesi eğitim denetiminin etkilediği yöneticiler, öğrenciler ve ailelerin okul öncesi eğitimin denetimine ilişkin görüşleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırmanın bir diğer sınırlığı ise Mersin İli Merkez ilçelerindeki (Akdeniz, Mezitli, Toroslar, Yenişehir) okul öncesi eğitim sınıfı bulunan devlet okullarında görev yapan kadrolu öğretmenleri kapsamıdır. Diğer ilçe ve köylerdeki okul öncesi eğitim sınıfı bulunan okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Ayrıca kadrolu öğretmenler dışındaki ücretli ve sözleşmeli öğretmenler de araştırma kapsamı dışında tutulmuştur.

Araştırmada bir diğer sınırlık devlet okulu dışındaki, özel sektör okul öncesi eğitim kurumlarının araştırma kapsamına alınmamasıdır.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öğretmen söylemleri, araştırmanın amaçları doğrultusunda temalar çerçevesinde sınıflandırılmış, gerekli yerlerde doğrudan aktarımlara yer verilerek sunulmuştur. Her amaca ilişkin bulgular alt başlıklar halinde verilmiş, böylece bulguların anlaşılabilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Alt başlıkları, öğretmen söylemlerinde öne çıkan ana temalar ve alt temalara ilişkin frekans tabloları izlemiştir. Böylece okuyucunun, bulgularda uzun ifadelerle anlatılanları özet halinde görebilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

III.1. Okul Öncesi Eğitim Denetimine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmada görüşme yapılan öğretmenlerden ilk olarak “denetim” kelimesinin kendilerine neyi çağrıştırdığını ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin bu kavramın kendilerinde oluşturduğu çağrışımlarla ilgili verdiği cevaplar aşağıdaki tabloda alt temalara ayrılarak tablolaştırılmış ve kullandıkları ifadelerin frekansları yanlarındaki sütunlarda belirtilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetim Olgusuna İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	<i>f</i>
Kontrol Etme	12
Değerlendirme	10
Stres	7
İnceleme	5
Düzeltilme	5
Baskı	4
Rehberlik	3

Tablo 4 incelendiğinde en çok ifade edilen çağrışımın “kontrol etme” (12 öğretmen) ve “Değerlendirme” (10 öğretmen) olduğu görülmektedir. Yedi öğretmen “stres” ifadesini, beş öğretmen inceleme ifadesini, dört öğretmen ise “baskı” ifadesini kullanmıştır.

Diğer taraftan “denetim” olgusunun kendilerine “rehberlik” ve “düzeltme” gibi olumlu değerlendirilebilecek kavramları çağrıştırdığını ifade eden bir öğretmen grubunun varlığı da göze çarpmaktadır. Ancak bu iki ifadenin sekiz öğretmen tarafından kullanılması, olumsuz kavramları kullanan öğretmen sayısının oldukça altında kalmaktadır.

Bu noktada öğretmen görüşleri, “olumlu” ve “olumsuz” olmak üzere iki ayrı bakış açısından ele alınabilir. Ancak denetimin öğretmenlerde oluşturduğu çağrışımın daha çok olumsuz ifadeler olduğu gözlenmektedir. Öğretmenlerden bir kısmı denetimin gerekliliğine vurgu yapan ifadeler kullanırken büyük çoğunluğunun denetimi olumsuz ifadelerle betimlemesi dikkati çekmiştir. Bu konuda bazı öğretmen söylemleri şöyledir;

Denetim deyince aklıma denetlemek, kontrol etmek geliyor. (G1)

Hoşlanmadığım bir durum ve gereksiz gördüğüm bir durum. Yani bizler bu işi yapıyorsak kendimizi denetleme yetisine de sahibizdir diye düşünüyorum. (G2)

Baskı gibi bir şey geliyor aklıma. Hiç hoş olmayan bir şey... (G3)

Stres, gerginlik. (G7)

Gereksizlik. (G14)

Stresi, baskıyı ifade ediyor. (G17)

Denetim kelimesi itici bir kelime. (G23)

Denetlemek ne demek bilmiyorum. Ne yapmaya çalışıyorlar hiçbir zaman anlayamadım. Bunlar ne maksatla okula geliyorlar? Yaptıkları ne işe yarıyor bilmiyorum. O yüzden hani okul öncesi eğitim alanındaki denetim ne demek bilmiyorum. (G24)

Öğretmen ifadeleri gözden geçirildiğinde denetimin, stresi çağrıştırdığının sıklıkla belirtildiği görülmektedir. Aldemir (2012), öğretmenlerin en çok duyuşsal alanda stres belirtisi gösterdiğini dile getirirken, en az psikososyal alanda stres yaşadıklarını belirtmektedir. Ayrıca Aldemir (2012), öğretmenlerin en çok kendilerini denetime yönelik stres kaynağı olarak gördüklerini öne sürmektedir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı denetimle ilgili olumsuz algılarını ifade etmişlerdir. Ancak çalışmada yer alan öğretmenler arasında denetimin gerekliliğine inanan ve denetimi sistemin devamı için bir ön koşul olarak görenlerin varlığı da söz konusudur.

Müfettişler geliyor aklıma. Yaptığımız çalışmaların amacına ulaşip ulaşamadığının kontrol edilmesi, denetlenmesi, yardımcı olunması, eksik yönlerimizi gidermemiz için daha iyi görmemiz için bize rehberlik edilmesi gerekiyor. (G10)

Yaptığın çalışmaların kontrol edilmesi. (G15)

Olumlu, olumsuz yaptıklarının değerlendirilmesi. Yanlış yaptığım bir şey varsa doğru olarak yönlendirilmek.(G19)

Denetim benden daha üst, yetkili birinin gelip yaptığım çalışmalarını incelemesi. Bu konuda yeterli bilgiye sahip olan.(G22)

“Kontrol edilmek” ve “incelenmek” ifadeleri olumlu görüşler kategorisinde değerlendirilmesine rağmen devam eden sorulara verilen cevaplar, bu ifadeleri kullanan bazı öğretmenlerin sözü geçen iki kavramı olumlu görmediklerini ortaya koymaktadır. Bu duruma örnek olarak “G15” “neden böyle düşündüğünüzü açıklar mısınız” şeklinde sorulan sonda sorusuna verdiği cevap sunulabilir;

Okul öncesi eğitim devamlı değişen bir sistemi olduğu için. Biliyorsun her 6-7 yılda bir değişiyor. Bu yüzden rehberliğin daha iyi olduğunu düşünüyorum. İşte gelip “şunlar yapılınsın, yapalım” deseler güzel...Demek ki verdiklerini geri almak istiyorlar. Ben öyle düşünüyorum. Bir insanın görevi başında denetlenmesi insanı kasiyor, geri geliyor.(G15)

Denetim kavramına olumsuz anlamlar yüklediği düşünülen bazı öğretmenlerin örnekte de görüldüğü gibi devam eden sorularda olumsuzluk belirten kavramlara yöneldiği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin denetim konusunda yaşadıkları ikilem dikkat çekicidir. Bir taraftan denetim uygulamalarının kendilerinde olumsuz çağrışımlar yarattığını, denetimden hoşlanmadıklarını dile getirirken, diğer taraftan denetimin bir mecburiyet olduğunu, sistem için vazgeçilmezliğini öne sürerek denetimi içselleştirdiklerini gösteren ifadeler kullanmışlardır. “G18”in söylemleri bu durumu vurgular niteliktedir;

Sistem bunu gerektiriyor. Özellikle eğitimde kişinin vicdanına bırakmak biraz lüks. Çünkü çocuklara bir şeyler vermek zorundasın. Eğitimci insanların psikolojik açıdan dengede olması lazım. Çünkü o çocuklarla sınıfta teke tek kalıyor. Yanlış şeyleri de denetlemek lazım. Yani bu denetim sistemi, bu müfettişler ne bileyim soruşturmalar biraz oradan geliyor zaten. Şikayetler üzerine de bu tür çalışmalar yapılıyor. Ya da kişi öz denetimini kuramadığı yerde bazen dışarıdan da denetlemek gerekiyor zannedersen. Biz de insanla uğraştığımız için olması gereken bir şeydir diye düşünüyorum. Bir caydırıcılıktır gene de. Yaptığı iş adına... En iyi yapmaya çalışmak. Daha iyiler oluyor, daha yüksek not alanlar oluyor mesela. Onları düşünerek daha yüksek not almalyım demek...(G18)

Öğretmenlerden bazılarının konuya ilişkin olumsuz algılarının olduğu ancak denetim uygulamalarından vazgeçilemeyeceğini savunmaları manidardır. Bunun yanı sıra görüşmenin ilerleyen bölümlerinde denetimin ortadan kaldırılması gerektiğini dile getiren ve denetime alternatif çözüm önerileri sunan öğretmenler de olmuştur.

Öğretmenler söylemlerini büyük ölçüde denetim deneyimlerine ve gözlemlerine dayandırmışlardır. Ancak böyle düşünmelerine neden olan etkenler sorulduğunda, ifade ettikleri bazı yargıların, meslektaşlarıyla tecrübe paylaşımları ve çevreden edinilen informal bilgilerin etkisi ile oluşturulduğu görülmektedir.

Herhalde müfettişin tavrından, yaklaşımından dolayı her şeyim tam olmasına rağmen biraz ürkmüştüm açıkçası. (G4)

...Bugüne kadar başımdan geçen denetimlerden ve arkadaşlarımdan denetim tecrübeleriyle ilgili anlattıklarından bu kaniye vardım. (G22)

Konuya ilişkin kendi deneyimlerini ve gözlemlerini ifade eden öğretmenler de olmuştur.

...Yapılan uygulamalar bana böyle düşündürüyor. (G7)

Şimdiye kadar yapılan hiçbir denetimin ... gerçek bir denetim olduğunu düşünmüyorum. (G9)

Bu zamana kadar geçmiş olduğumuz süreçler bana bunları düşündürdü. (G10)

Gelen müfettişler bir öğretmenin nasıl çalıştığına, kendi branşında başarılı olup olmadığını gözlemliyorlar ve böylece bir puanlama veriliyor. Genelde öyle bir denetim oldu benim açımdan. (G26)

Yönetime ilişkin kuramlar, yönetim süreçlerinden biri olan değerlendirme aracılığıyla denetimi de içine alırlar (Owens, 1970; Bursalıoğlu 1978; Unesco, 1982). Bu nedenle eğitim yönetimi yaklaşımlarının eğitim denetimi uygulamalarına şekil verdiği söylenebilir. Bununla birlikte ülkelerin yönetim sistemlerinin eğitim politikalarında etkili olduğu düşünüldüğünde bu zincirin halkalarından biri olan eğitim denetiminin yapısıyla ülkelerin yönetim anlayışının paralel olduğu görülmektedir. Bu nedenle yukarıda ifade edilen öğretmen görüşlerine bakıldığında denetim olgusuna bakış açılarının ve denetim olgusunun düşüncelerinde oluşturduğu çağrışımların var olan yönetim ve eğitim sistemine göre şekillendiği dikkati çekmektedir.

Yürürlükte olan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi (MEB, 2006) incelendiğinde, “denetim” olgusuna ilişkin öğretmen söylemlerinde geçen kontrol etme, rehberlik, inceleme, değerlendirme ve düzeltme gibi işlevlerin denetimsel amaçlar arasında yer aldığı görülmektedir. Öte yandan stres ve baskı gibi çokça tekrarlanmış, ancak yönetmelikte yer almayan olumsuz çağrışımların öğretmenler tarafından ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen söylemlerine bakıldığında, mevcut denetim sisteminin Weber’in bürokratik yönetim modelindeki anlayışla örtüştüğü ortaya çıkmaktadır. Ancak bürokrasi modelinin de içinde bulunduğu klasik yönetim kuramlarında insani öğelerin yok sayılarak örgütsel hedeflerin ön plana çıkarılmasının çalışanlarda yarattığı olumsuz etkiler, bu söylemlerde göze çarpmaktadır. Denetim kavramının öğretmenlerde oluşturduğu algı incelendiğinde var olan denetim amaçları gerçekleştirilmeye çalışılırken öğretmenlerde yarattığı olumsuz etkinin göz ardı edildiği belirlenmiştir. Bu

durum yakın zamanda ortaya çıkan çağdaş yönetim kuramlarına ters düşmektedir. Eğitim örgütlerinin amaçlarına ulaşması kadar bu örgütlerin temel üreticileri olan öğretmenlerin kişisel motivasyonlarının da ön planda tutulması gerektiği söylenebilir.

Geçmiş denetim deneyimleri ve meslektaşlarından edindikleri informal bilgilerden yola çıkarak denetlenmeye ilişkin olumsuz tavır geliştiren öğretmenlerin görüşmecilerin çoğunluğunu oluşturması çalışmada dikkat çekicidir. Görüşmenin devamında, öğretmenlerin denetim etkinliklerinin genel anlamda katkısıyla ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetim Uygulamalarının Katkılarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f
Katkısı yok	17
Katkısı var	4
Kararsız	5

Aydın (1993) her örgütün bir denetim sisteminin olmasının, örgütsel ve yönetsel bir zorunluluk olduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte eğitim denetimi etkinliklerinin, eğitim sisteminin işlevselliğini arttırmak için var olduğu alan yazında bulunan birçok çalışmada belirtilmiştir (Aydın, 1993; Başar, 1995; Taymaz, 2010). Bu bağlamda denetim uygulamalarının öğretmen yeterliliklerini arttırmaya yönelik katkı sağlaması beklenmektedir. Ancak öğretmenlere, denetim uygulamalarının kendileri için genel anlamda bir katkı sağlayıp sağlamadığı sorulduğunda, verilen cevaplar olumsuz olmuştur. Öğretmenlerin 17'si denetim etkinliklerinin, öğretmenin alanında gelişmesine ve ilerlemesine yönelik herhangi bir katkısının bulunmadığı yönünde görüş ifade etmiştir. Denetimin, öğretmen yeterliliklerini arttırmaya yönelik bir katkısı bulunmadığı gibi öğretmeni engelleyici, bazen de kafa karıştırıcı bir rol üstlendiğini dile getirmişlerdir. Bu konuyla ilgili olumsuz görüş belirten öğretmenler, gelen her denetmenin öğretmenden farklı bir evrak ya da etkinlik isteyebildiğini, bunun da denetim uygulamalarıyla ilgili bir eksikliğin sonucu olabileceğini öne sürerken, denetimin öğretmene mesleki anlamda bir katkı getirememesinin üç önemli boyutuna vurgu yapmaktadırlar. Bu boyutlardan birincisi denetmen özellikleri, ikincisi denetim sisteminin özellikleri, üçüncüsü ise öğretmen özellikleridir. Denetmen boyutuna vurgu yapan öğretmen söylemlerinden bazıları şöyledir;

Gelen denetim görevlisinin ya da eğitim denetmenlerinin yapısına bağlı.(G1)

Yani birebir tartışmaya girdiğimiz bile oluyor kendileriyle. Çünkü farklı farklı şeyler istiyorlar, farklı farklı olaylar sunuyorlar. Bizim bildiğimizle onların bildikleri çakışıyor. O yüzden de ben her denetimde tartışıyorum. (G2)

Hayır. Eğitime de hiçbir katkısı olduğunu düşünmüyorum denetim. Ama ne oluyor, idari işler işte geleceği zaman önceden haberdar oluyor. Evraklar, kağıtlar düzene sokuluyor o kadar. İşe yaramayan şeyler. (G24)

Görüşmecilerden birinin kullandığı ifadelerde ise denetim uygulamalarının ve denetmenlerin “mobbing” etkisi yarattığı, öğretmenlere katkı getirmek bir tarafa mesleki tükenmeyi hızlandırıcı bir rol oynadığı ve emekliliğe hak kazanan öğretmenlerin bu seçeneği kullanarak meslekten biran önce uzaklaştığını vurguladığı görülmektedir.

... insanların çoğu zaten bu yüzden emekli oluyor. İnsanların şevklerini kırdılar yıllarca. Siyasi görüşle alakalı notlar dahi verildi. Çok şeyler yaşandı. İnşallah düzelir. (G8)

Çalışmaya katılan öğretmenlerden denetim etkinliklerinin katkısı olmadığını savunanların bir kısmı iyi kurgulanamamış bir denetim sisteminin varlığına işaret etmişlerdir.

Çok da bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Çünkü genelde evrak üzerine bir denetim var. Evraklarda bir öğretmene ne kadar katkı yapabilir. İşte veli toplantı tutanağın var mı, zümre toplantı tutanağın var mı? Şuyn var mı buyun var mı. Hani zaten yapmamız gereken şeyler ama onların bana mesleki açıdan katkısı yok. (G5)

Katkısı olduğunu çok düşünmüyorum. Şöyle; çünkü belli evrakları tamamlıyorsunuz. O onlara bakıyor. İşte sizi bu şekilde sınıyor. (G6)

...şu anda yaşamış olduğumuz testişin, denetimin amacına uygun olmadığını düşünüyorum kesinlikle. 1 saatlik, 15 dakikalık, 2 saatlik süreçler içerisinde kimse kimseyi değerlendiremez. Ama daha farklı şekilde yöntemler ve tekniklerle denetimin olması taraftarıyım tabii ki. Çünkü insanlar bazen eksiklerini kendileri göremeyebiliyor. Bunu bilinçli birileri tarafından ya da bizden daha iyi gören biri tarafından aydınlatılmaya ihtiyacımız var.

Olumsuz görüş bildiren öğretmenlerin bir kısmı ise öğretmen özelliklerinin önemine dikkat çekerek, denetim çalışmalarında fayda sağlayıp sağlayamayamamın kendini geliştirme ve eksiklerini giderme konusunda istekli olmayla ilişkilendirmişlerdir. Diğer taraftan öğretmenin öz denetim yeteneğine sahip olması gerektiğini, eğer bu özelliğe sahip değilse denetim uygulamalarının yüzeysel ve göstermelik kalacağını ifade etmişlerdir.

Eğer öğretmen bence sorumluluğunu biliyorsa katkısı yok. (G3)

Hayır hiçbir şeye katkısı yok. Önemli olan öğretmen. Öğretmede biter her şey. Öğretmen vicdaniyla çalıştıktan sonra denetim olsa da olmasa da çocuğa vereceğini verir. (G9)

Ancak görüşmecilerden birinin konuya dair üç boyutu da özetler nitelikteki söylemleri dikkat çekicidir;

Aslında çok katkı gördüğüm söylenemez. Çünkü bizim alanımızla ilgili kişiler yapmıyor denetimi. Genelde sınıf öğretmenliği diplomalı müfettişler geliyor. ...bizde de bırakın sınıf öğretmenliği mezunu olmayı, okul müdürü bile

anlamıyor, bilmiyor alanımızı. Kendi branşımızdan müfettişlerle hiç karşılaşmadım. Öyle olursa tabi ki faydalı olacağını düşünüyorum. Çünkü bizim de ister istemez sorunlarımız, soracağımız şeyler oluyor. Kimseyi bulamıyoruz. Müfettişler bize bu konuda hiç fayda sağlamıyor. Hatta bizden bilgileniyorlar. 2 yıl öncesinde geçirdiğim bir denetimde müfettiş benim planlarımı çok beğendi. Onu daha sonra hizmetiçi eğitimlerde göstermek için benden maille istemişti. Yani ne planımızla ilgili ne diğer yapılan etkinliklerle ilgili hiçbir bilgileri olduğunu düşünmüyorum. Ancak denetimler esnasında belki kıyaslayarak bize puan veriyorlar. Yararlı olduğunu düşünmüyorum. Bana hiçbir şey katmadı şimdye kadar. (G25)

Öğretmenler bir yandan denetimin gerekliliğine ilişkin görüş belirtirken öte yandan yanlış denetimsel uygulamaların hedeflenen amaçlara ulaşılması konusunda etkin olmadığını ifade etmektedirler.

Valla bazen oluyor, bazen de hiç kimse bir şey yapmadan oturuyor gidiyor. Hiçbir bilgi vermeden de gidenler oluyor. Öyle olunca hem yararı oluyor hem de olmuyor gibi bir şey yani. Tam randımanlı bir şey değil. (G21)

Genel olarak yok. Tabi birazcık da katkıları oluyor. Yani denetimci karşısında biraz daha dikkatli olmaya çalışıyoruz...Yanlış yapmaktan korkuyorsun. Yanlış yaparsak müfettiş bir şey der mi? (G4)

Çalışmada yer alan öğretmenlerden yalnızca dördü okul öncesi eğitimde gerçekleşen denetim etkinliklerin öğretmene bir katkısı olabileceğini ifade etmiştir.

Eksiklerimizi görmemizi sağlar. Ve bu eksikleri zaman içerisinde tamamlamamız, nerde hata yaptysak bunu ileriye dönük düzeltmemiz gibi faydaları olabilir. (G11)

Bir karşılaştırma sağlıyor. Kiskanmak yerine ben de onun gibi ödül almak için neler yapabilirim. Düşünüp kendine geliyorsun yani. Ama hiçbir denetim olmadığı zaman çok da düşünmeyebilirsin. Neyi ne derece yapıyorum? Nasıl yapıyorum? Planlı mıyım değil miyim? (G18)

Eğitim denetiminin öğretmene katkı sağlamadığını düşünenler, öğretmene baskı kurmanın, onu korku odaklı, samimiyetsiz davranışlar sergilemeye yöneltmenin fayda sağlayıcı olmadığını öne sürmüştür. Burada neoklasik ve insan ilişkileri kuramlarını çağrıştıran bir anlayışın varlığından söz edilebilir. Öte yandan denetim uygulamalarının katkı getirebileceğini ifade edenlerin baskı ve korkuyu işlevsel bulduğu, öğretmeni sorumluluklarını yerine getirmesi konusunda harekete geçireceğini ifade ettikleri görülmektedir. Bu yaklaşım denetimdeki klasik anlayışın bir yansımasıdır.

Aynı nedenden kaynaklı bu iki farklı yaklaşım tarzı akıllara X ve Y kuramlarını getirmektedir. X kuramına göre insanların büyük çoğunluğu çalışmayı sevmez ve bir otorite merkezi tarafından yönetilmeleri ve kontrol edilmeleri gerekir. Y kuramında ise insanlar çalışmayı bir oyun ve dinlenme gibi görür. İşe ait sorumluluklarını yerine getirmeye isteklidirler (Lunenburg ve

Ornstein, 2004). Çalışmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı sorumluluğunu bilen bir öğretmene denetimin katkısı olmayacağını dile getirirken bir kısmı ise öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi için denetimin katkı sağlayıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Bu soruya ilişkin verilen cevapları özetlemek gerekirse, öğretmenlerin denetim uygulamalarının katkısına yönelik görüşleri, farklı yönetim kuramlarının denetime bakış açılarında olduğu şekilde farklılaşmaktadır. Çalışmanın devamında, görüşmecilere, kendi branşları olan okul öncesi eğitimde denetim ile ilgili sorular yöneltilmiştir. Bu bağlamda ilk olarak “okul öncesi eğitimdeki denetimlerde hangi amaçlarla hareket edildiği” sorusu ile alan öğretmenlerinin okul öncesi eğitim faaliyetlerinin denetimindeki uygulamalarla ilgili gözlem ve görüşlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Öğretmenlerin bu soruya verdiği yanıtlar doğrultusunda okul öncesi eğitim denetimlerinde üç temel amaçtan söz edildiği gözlenmiştir. Bunlar aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yürürlükteki Denetim Uygulamalarının Amaçlarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f
Evrak kontrolü	17
Öğrenci düzeyinin belirlenmesi	8
Rehberlik	3

Öğretmenlerin 17’si denetim etkinliklerinin evrak kontrolü için gerçekleştirildiğini ifade ederken yapılan denetimlerde amacın kırtasiyecilikten öteye gidemediğine vurgu yapmışlardır. Bunun temel nedenini denetmenlerin okul öncesi alanında uzman olmamalarına bağlayan öğretmenler, alan uzmanı olmayan denetmenlerin nitel bir değerlendirme yapamadıklarını niceliksel olarak tespitlerde bulunarak denetleme etkinliklerini gerçekleştirdiklerini belirtmektedirler.

Şu ana kadar denetmeden denetmene fark olmuştu. Son dönemdeki denetmenlerin tavrını söyleyeyim zümre, veli toplantısı tutanakları bunlar üzerinde duruluyor. (G1)

Bizi bir kalıba sokmaya çalışıyorlar. Yani okul öncesi 5-6 yaş çocuğunun gelişim özelliklerini bildiklerinden değil bilmiyorlar. Onlara göre ben disiplin vermek zorundayım. (G2)

Denetimler sadece kâğıt üzerindeki işler için yapılıyor. (G3)

Prosedüre uymak için geliyorlar. Çok bilgili olmayabiliyorlar. Bizimle ilgili veya çocuklarla ilgili faydaları olmuyor. Sadece resmiyete bakıp, evraklara bakıp çıkıyorlar. Başka bir şey olmuyor. Bize gerekli, yararlı bilgileri tam vermiyorlar. (G21)

Geliyorlar, yarım saat içerisinde planlarımıza bakıyorlar. Yıllık planlarımıza, günlük planlarımıza, sınıfın konumuna, sınıftaki yapılan panolara, çocukların kişisel gelişim raporlarına bakıyorlar. (G26)

Okul öncesi eğitim alanında gerçekleşen denetim uygulamalarının kırtasiyecilikten ibaret olduğunu çalışmada ifade eden öğretmenlerden bazıları, bu duruma adapte olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum oldukça manidardır. Öğretmenler arasında bu tür bir görüşün ifade edilmiş olması, denetimle ilgili kabul görmeyen uygulamaların bile kanıksandığını ve beklenenler doğrultusunda hareket edilerek sorgulayıcı olmaktan uzaklaşıldığını gözler önüne sermektedir.

Onların ve programın istediği bazı şeyler var. Onları bulundurman gerekiyor. Onlara bakıyorlar. Aslında evraklara bakıyorlar. Pek çocuklara bakmıyorlar. Onun için biz de evraklarımızı güzel düzenlemeye çalışıyoruz. (G4)

Bu tür saptamaların yanı sıra dikkat çeken bir ifade de şöyledir;

...Kimi sadece evrak odaklı. Evrakları tamamsa tamam. O çok iyi bir öğretmendir...(G5)

Denetime evrak odaklı yaklaşan denetmenlerin, öğretmenler hakkında, hazırladıkları evraklara göre hüküm verdiklerini, öğretmenin çocuklarla iletişimine ve okul öncesi eğitim çağındaki bir çocuğun kazanması gereken amaçları verip vermediğine bakmadıklarını ifade eden öğretmenler olmuştur.

Öğretmenlerden 8'i okul öncesi eğitim alanında yapılan denetim etkinliklerinin bir diğer amacının "öğrenci düzeyinin belirlenmesi" olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Okul öncesi dönemde öğrenci düzeyi, öğrencinin fiziksel, sosyal, duygusal tüm alanlardaki gelişim yeterliliğini ifade etmektedir. Ancak bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin bazıları, bu yeterliliğin denetim sürecinde belirlenemeyeceğini ifade etmişlerdir.

Denetimin öğrenci düzeyinin belirlenmesi için yapıldığını öne süren öğretmenlerden bir kısmı aynı zamanda evrak kontrolü için yapıldığını da belirtmiştir. Denetim uygulamalarının amaçlarını hem evrak kontrolü hem de öğrenci düzeyinin belirlenmesi olarak gören öğretmenler, amacın, denetmene göre değişkenlik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan öğretmenler, okul öncesi eğitim basamağında nicel bir değerlendirme sistemi bulunmadığı ve öğrenciler gözlem yoluyla soyut biçimde değerlendirildikleri için denetmenin bu amacı gerçekleştirmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir.

...Kişiye göre değişiyor. Kimi sadece evrak odaklı, evrakları tamamsa tamam. O çok iyi bir öğretmendir. Mesela geçen sene burada geçirdiğim teftiş için söylüyorum hiçbir şekilde evrak istenmedi, çocuklarla sohbet edildi. O denetmenin ne beklediğine bağlı. Kimi diyor ki 6 yaşındaki bir çocuk adını söyleyebiliyorsa, selamlaşabiliyorsa... Mesela kimi denetmenler Atatürk için çok hassastır. Direkt olarak onu sorar mesela. Şarkı öğrenmiş mi, çocuk kendini ifade edebiliyor mu? Selamlaşabiliyor mu? Onlara bakıyor. İşte faaliyet yapıyorsak o sırada soruyor. Bu neyle ilgili bir etkinlik diyor. Çocuk onun sorularına cevap

verebiliyorsa tamam diyor. Zaten köşelere bakılıyor. Yani ne beklediğine bağlı...(G5)

...Bazen denetleyen kişiler öğrenciyle iletişim kuruyor. Acaba öğrenciler o hedeflenen davranışı almış mı almamış mı diye iletişim kurarak anlıyor. (G13)

Çocukların sınıfta düzenli oturmalarına bakıyorlar. Parmak kaldırarak, söz alarak konuşmayı öğrenmişler mi ona bakıyorlar. İşte paylaşımları nasıl, el kaslarıyla ilgili çalışmalar sonucunda el kasları gelişmiş mi onlarla ilgili. Dil gelişimleriyle ilgili bir şarkı söylemelerini istiyorlar. Veya bir masal anlatırken öğretmeni dinleyebiliyor mu, söz alarak konuşabiliyor mu? Dikkat süresi gelişmiş mi? Bunun gibi şeylere dikkat ediyorlar. (G22)

Öğretmenlerin yalnız üçü, okul öncesi eğitimdeki denetim etkinliklerinin amacının “rehberlik” olduğunu ifade etmiştir. Bu amaç üzerinde duran öğretmenler, denetim uygulamalarının eğitim-öğretim yılı içinde iki döneme ayrıldığını, ilk dönem denetmenlerin rehberlik amaçlı geldiği için bu anlamda çalışmalar yaptıklarını dile getirmiştir. Rehberlik sürecinde öğretmenlere tutmaları gereken gelişim raporları ve düzenlemeleri gereken diğer evraklar hakkında bilgi verdikleri, bunun yanı sıra öğretmenlerin sorularını cevapladıkları belirtilmiştir.

...ilk dönem geldiklerindeki uygulamayı söyleyeyim. Onda biraz bilgi alış-verişi oluyor. Onda bir problemimiz olmuyor. (G1)

Öncelikle rehberlik için geliyorlar zaten denetimci arkadaşlar ama bazıları gerçekten okul öncesi eğitimle ilgili bilgili, donanımlıyken bazıları daha uzak oluyor. (G23)

Öğretmenlerin yürürlükte olan denetim uygulamaları için üç amaçtan söz ettiği görülmektedir. Ancak ifade edilen bu amaçların formalite olarak uygulandığı, işlevselliğinin olmadığı düşünülmektedir. Alan uzmanı olmayan denetmenlerin öğrenci düzeyini belirleme yetisine sahip olmadıkları, rehberlik için geldiğini öne süren denetmenlerin de sürekli açık aradıkları ile ilgili yargılar verilen cevaplarda dikkati çekmektedir.

...yapılmaya çalışılan benim anladığım kadarıyla sadece yapılmak için yapılıyor. Bir faydasının olduğunu da zannetmiyorum. (G10)

Sadece denetimi yapıp gitmek. Bir şey katmak ya da bir şey öğretmek anlamında hiçbir getirisi yok. Sadece onlar da görevini yapıyor. (G14)

Var olan eksiklikleri giderebilmek için. Öğretmeni incelemek için. Ve zorunlu yapılan bir şeymiş gibi. Gelen kişiler de zorunlu. Hani mecburi hissediyorlar kendilerini. Yaptıkları işlerden keyif aldıklarını düşünmiyorum. (G16)

... Zorunlu olarak baktıkları için onlar da çok mutlu değil. Gayet sert bir şekilde gelip inceleyerek, açık arayarak... yani sürekli bir açık arıyor. (G16)

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okul öncesi eğitim denetimindeki uygulamaların temel amacının “tutulması gereken evrakların kontrolü” olduğunu vurgulamaktadır. Ancak aynı zamanda bu uygulamaları doğru bulmadıklarını,

denetimlerin “evrak” odaklı olmaması gerektiğini, öğrencinin kazanımları üzerinden öğretmen yeterliliklerinin belirlenip, bu yeterliliklerinin artırılmasına yönelik olması gerektiğini öne sürmektedirler.

Gerek eğitim programı gerek öğrencilerin gelişimsel özellikleriyle diğer eğitim basamaklarından farklılık gösteren okul öncesi eğitimin denetimine ilişkin özel bir denetim yönergesi bulunmamaktadır. Okul öncesi eğitim denetimindeki amaç, usul ve esaslar Resmi Gazete’nin Şubat 2001 tarihli sayısında yayınlanan “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlikleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi” kapsamında yürütülmektedir. (MEB). Bu yönergenin özel amaçlar bölümünde yer verilen “Okul öncesi eğitimi özendirmek, okullaşma oranını artırma, dersliklerin mevzuatı ile öğretim programlarına uygun donatımını sağlama; defter ve dosyaların tutulması ve personel işlemlerini kuralına uygun yürütmesi” ifadesinin yer aldığı madde okul öncesi eğitim alanına ilişkin tek amaçtır. İlköğretime yönelik belirlenen öğretime rehberlik, öğretmeni iş başında yetiştirme, ilköğretimin temel amaçlarının gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi gibi diğer amaçlar da okul öncesi eğitim denetiminin diğer amaçları arasında sayılabilir. Ancak öğretmenlerin konuya ilişkin görüşleri incelendiğinde denetmenlerin çoğunluğunun evrak kontrolüne ağırlık verdiği, bir kısmının ise öğrenci düzeyinin belirlenmesine önem verdiği ve öğretime rehber olmaya çalıştığı görülmektedir.

Öğretmen söylemlerinde, denetimde amaçların büyük çoğunluğunun gerçekleşmediği görüşü ön plana çıkmaktadır. Öte yandan Gökçe (1994)’nin yaptığı çalışmada denetmenler, ders denetiminin amaçlarının ve ders denetimi amaçlarının gerçekleşmesinde denetim ilkelerine uymanın büyük ölçüde gerçekleştiğini, öğretmenlerin ise hiç gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra denetmenler, denetim ilkelerine büyük ölçüde uyulduğunda ders denetimi amaçlarının da büyük ölçüde gerçekleşeceğini belirtirlerken; öğretmenler, denetim ilkelerine çok az uyulduğunda ders denetimi amaçlarının hiç gerçekleşmeyeceğini belirtmişlerdir. Benzer sonuçlar Uğurlu (2012)’nin okul öncesi öğretmenleriyle gerçekleştirdiği çalışmada da görülmektedir. Bu çalışmanın sonucunda öğretmenlerin, denetmenlerin denetimsel amaçları çoğu zaman gerçekleştirmediğini ifade ettikleri görülmüştür. Sağlam (2002)’in öğretmenler, yöneticiler ve denetmenlerle yapmış olduğu araştırmada ise, denetmenler, denetimin amaçlarının çoğu zaman gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Yöneticiler ve öğretmenler ise bu amaçların ara sıra gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

III.2. Okul Öncesi Eğitim Denetiminin Eğitim-Öğretim Etkinliklerinin Niteliğine Yansımalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde okul öncesi eğitim denetiminin eğitim-öğretim etkinliklerine ne şekilde yansıdığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlere eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken hangi

yollara başvurdukları sorulmuştur. Öğretmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken yararlandıkları kaynaklar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Etkinliklerini Gerçekleştirirken Yararlandıkları Kaynaklara İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f
İnternet	23
Alanla ilgili, mesleki kitaplar	16
Meslekleşle bilgi alışverişi	9
Seminer ve kurslar	4
Rehber öğretmen	5
Veliler	4

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim-öğretim etkinliklerini geliştirmede internetten yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Alana özgü mesleki kitaplar, internetten sonra gelen gelişim aracı olarak görülmektedir. Bu iki madde dışında, “meslekleşle bilgi alışverişi”, “seminer ve kurslar”, “rehber öğretmen”, “veliler” de öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için başvurdukları diğer gelişim kanalları olarak görülmektedir. Ancak öğretmenin mesleki gelişimine katkı getirmesi beklenen denetmenlerin ismi hiçbir görüşmeci tarafından telaffuz edilmemiştir. Öğretmenlerin, denetmenleri mesleki yeterliliklerini arttırmada bir kanal olarak belirtmemeleri oldukça dikkat çekicidir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin, denetmenlerden söz etmemiş olmalarının nedenlerine ulaşabilmek için, öğretmenlere, denetmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerine katkısıyla ilgili düşünceleri sorulmuştur. Denetmenlerin öğretmenlere katkısına ilişkin bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetmenlerin Katkısına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f
Denetmenlerin katkısı yok	17
Denetmenlerin katkısı bazen var	5
Denetmenlerin katkısı var	1

Öğretmenlerin 17'si, denetmenlerin eğitim-öğretim ortamına katkılarının bulunmadığını belirtirken, yalnızca bir öğretmen katkı sağladığını ifade etmiştir. Bazen katkıları bulunduğunu düşünen beş öğretmen ise bu katkının gelen denetmenin donanımına ve bireysel özelliklerine göre gerçekleştiğini belirtmiştir.

Fikir veren müfettişler de var ama. Biraz alanını bilen kişiler yapıyor. Bu alanda eğitim görmüş müfettişler var Mersin'de. Öbür müfettiş alanı farklı olduğu için daha farklı, daha çok program kitabına dayalı istiyorlar. (G15)

Bazılarının oluyor. Mesela geçen yıl gelen müfettiş bize çok faydalı olmuştu. Şunu yapın, bunu yapın falan diye örnekler vermişti. Yani iyi tarafları olmuştu. Ama o da anasınıfı konusunda eğitim almış... (G4)

Denetmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerine hiçbir katkısı bulunmadığını düşünenlerin çoğu bunu, denetmenlerin alan uzmanı olmamasına bağlamışlardır. Bunun yanı sıra denetmenlerin denetim yaptıkları alanda kendilerini geliştirmeye çalışmamlarının öğretmene olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir.

Alanda çok bilgili değiller. Yaklaşımları da açık aramaya yönelik olabilir. Yapıcı değil yıkıcı davranışlar sergilenebiliyor. (G7)

Sadece benim evrak kontrolü oluyor. Benim dersi ya da etkinlikleri nasıl anlattığım, çocuklara ulaşıp ulaşamadığım, çocuklarla olan iletişimim ya da o gün değil o zamana kadar verdiğim kavramlar, yapılan etkinlikler bunların hiçbiri dikkate alınmıyor. Çoğu alan bilgisine sahip değil. (G16)

Öyle olması için alandan olmaları gerekir. Alandan olmadıkları için ortama bakıyorlar, birkaç soru soruyor ellerinde o konuyla ilgili denetleyecekleri kriterler var onlara bakıyorlar, sınıfın genel ortamına bakıyorlar, iyi çalışmalar deyip gidiyorlar. 1-2 eleştiri cümlesi varsa söyleyip gidiyorlar. (G18)

Aydın (2011), bir öğretmenin eğitim-öğretim etkinliklerini gerçekleştirebilecek belli donanımlarla üniversiteden mezun olduğunu, ancak çok kısa bir süreden sonra bu birikimin güncelliğini yitirdiğini ifade etmektedir. Oysa çağdaş denetim anlayışının amacı, öğretmenin bilgilerini güncelleyerek, etkili bir öğrenme ve öğretmeyi sağlamaktır. Ancak çalışma bulguları incelendiğinde öğretmenlerin, denetmenlerden bu yönde bir katkı görmedikleri ortaya çıkmıştır.

Çalışmada, denetmenlerin, öğretmenin mesleki gelişimine katkısı ve eğitim-öğretim etkinliklerine katkısı konuları her ne kadar birbirine bağlı olsa da ayrı ayrı ele alınmıştır. Bunun temel sebebi, çoğu okul öncesi eğitim alanında uzman olmayan okul öncesi eğitim denetmenlerinin, eğitim-öğretim ortamına bir katkısı olmasa bile öğretmenin mesleki gelişimine ve mesleki etik anlayışına bir katkı sağlayabileceğinin düşünülmesidir.

III.3. Okul Öncesi Eğitim Denetiminin Öğretmenlerin Mesleki Yeterlikleri ve Gelişimlerine Yansımalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Eğitim sisteminin hedeflerinin gerçekleştirilmesinde öğretmenlere önemli pay düşmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kendilerini mesleki açıdan

sürekli yenileyip geliştirmesi sağlanmalıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri sürecinde kendilerine yapılan denetimlerin etkin olması gerekmektedir. Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın amacı doğrultusunda denetim uygulamalarının öğretmenin mesleki gelişimine yansımaları belirlenmeye çalışılmıştır. Denetimin, öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yansımalarına ilişkin bulgular Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 9. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetimin Mesleki Yeterliliklerine Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f
Denetimin mesleki yeterliliklere katkısı yok	20
Denetimin mesleki yeterliliklere katkısı var	6

Araştırmaya katılan öğretmenler arasındaki genel görüş; denetimin ve denetmenlerin mesleki yeterlilikler ve gelişim açısından katkı getirmediğidir. Ancak altı öğretmen, denetimin kendilerine katkı sağladığından söz etmiştir. Bunlardan bazıları, denetimin doğası gereği öğretmeni strese sokarak görevlerini yerine getirmesini sağlaması dolayısıyla zorunlu bir katkı getireceğini belirtmiştir.

Bir kere sorumluluk almamıza bence katkıları oluyor. Çünkü böyle bir denetim olmasa belki biraz daha sorumsuzca davranılabilir mi diye düşünüyorum. Hani en azında denetleneceğimizi düşünerek bazı şeyleri daha düzenli, daha zamanında, gerektiği şekilde uygun yapmaya çalışıyoruz. Bu yönden bence katkıları oluyor. (G11)

Eğitimde denetim etkinliklerinin temel amacı, belirlenen hedefleri gerçekleştirerek daha etkili ve nitelikli bir eğitimin gerçekleşmesini sağlamaktır (Aydın, 2011; Kızıllıkanat, 2011). Ancak eğitim denetiminin öğretmenin mesleki gelişimlerine katkısına ilişkin yapılan çalışmalar bu ifadeye zıt düşen sonuçlar içermektedir. Kızıllıkanat (2011)’ın çalışmasında özellikle genç öğretmenlerin, denetim etkinliklerinde, mesleki gelişimlerine bir katkı alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ergin (2003) çalışmasında öğretmenlerin, denetmenlerden rehberlik ve mesleki yardım görevlerini çoğu zaman sergilemelerini beklerken denetmenlerin bu görevlerini düşük düzeyde sergiledikleri görüşünde olduğunu ifade etmiştir. Aküzüm (2012)’de benzer olarak denetime ilişkin “rehberlik-mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme” boyutlarında öğretmen ve denetmenlerin yüksek düzeyde çatışma yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

III.4. Okul Öncesi Eğitim Denetiminin Okullardaki İnsan İlişkileri ve İletişimin Niteliğine Yansımalarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde, okul öncesi eğitim denetimi uygulamalarının okullardaki insan ilişkileri ve iletişimin niteliğine yansımalarına ilişkin bulgular

yer almaktadır. Bu amaç doğrultusunda üzerinde durulan denetim sürecindeki okul atmosferi, okul çalışanlarının duyguları ve iletişim temalarını içeren görüşme sonuçları alt bölümler halinde yansıtılmıştır.

III.4.1. Denetim sürecinde okul atmosferi

Araştırmaya katılan görüşmecilerden denetim sürecindeki okul atmosferini ifade etmeleri istendiğinde Tablo 10'da belirtilen alt temalara ulaşılmıştır.

Tablo 10. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetimin Okul Atmosferine Yansımalarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f
Stres ve Kaygı Oluşturma	19
Güç İlişkilerinde Olumsuzluk	10
Yapaylık	7
Disiplinde Artış	5
Motivasyonda Düşüş	5
Değişmiyor	2

Görüşmecilerin büyük çoğunluğunun denetim gerçekleşirken telaşlı, stresli, gergin bir atmosfer oluştuğunu ifade etmeleri göze çarpmaktadır. Bununla birlikte bazı öğretmenlerde korku ve panik görüldüğü, bu durumun okul atmosferine olumsuz yansıdığı belirtilmiştir.

Çok gergin. Herkes bir gergin oluyor ister istemez. Adı denetim ya denetlenmek bile gerici bir şey...(G19)

Genelde telaşlı bir ortam oluyor. Belli başlı şeyleri yetiştirmediyse onları yetiştirmek istiyorsun. Ben kendi adıma çok stresli olmuyorum. (G20)

Öğretmenlerin yaşadığı stres ve kaygının denetim süreciyle sınırlı olmadığı, denetim etkinlikleri başlamadan bir hafta önce etkisinin hissedildiği ve öğretmenlerde telaş ve panik gibi olumsuz duygular yarattığı öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır.

Bir hafta öncesinden bütün öğretmenleri saran bir korku. İşte evrak hazırlama. Bir hafta öncesinden haberimiz oluyor. Bütün okul telaşa kapılıyor.(G25)

Denetim etkinlikleri sürecinde okul atmosferinin gergin ve stresli oluşunun aynı zamanda yapaylığı da beraberinde getirdiği görüşü azımsanmayacak düzeyde yer alan diğer ifadeler arasındadır.

Yani herkes... biraz daha disiplin, biraz daha göstermelik şeyler daha çok oluyor. Bence gerçekçi olmayan davranışlar daha çok oluyor. (G4)

Okul atmosferini de strese sokuyor, dolayısıyla sınıf atmosferini de strese sokuyor açıkçası. Okul da stres oluyor... Bir doğal ortam yok yani böyle. (G12)

Denetmenlerin yaklaşım tarzlarıyla okul atmosferinin bir değişkeni olan güç ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği, kendilerine verilen yasal gücü kullanırken kırıcı ve rencide edici tavırlar sergilediği öğretmenler tarafından ifade edilen bir başka görüştür.

...her şeyim tam olmasına rağmen kötü geçmişti hani. Herhalde o denetmen rencide edici tavrından, yaklaşımından dolayı her şeyim tam olmasına rağmen biraz ürkmüştüm açıkçası. Eksiğiniz yok ama öyle bir yaklaşıyor ki orada biraz kötü hissediyorsunuz kendinizi. (G4)

Denetim itici bir kelime. Bazı denetmenlerin tutumlarından olabilir, bazı denetmenlerde bir açık arama, “nerde yanlış bulabilirim” zihniyeti olabiliyor...(G23)

Diğer öğretmen arkadaşlarda korku görüyorum. Çünkü çok azarlayan, öğretmeni rencide eden denetmenlerle karşılaşabiliyoruz. (G25)

Çalışmada yer alan öğretmenlerin beşi, denetim sürecinde okul atmosferinde disiplinin arttığı, bu disiplinin de üzerlerinde hissettikleri baskıdan ileri geldiğini belirtmiştir.

... her yer temiz olsun, düzenli olsun, askeri nizam gibi böyle her şey düzenli bir şekilde olsun isteniyor...(G12)

Öğretmenlerin denetim sürecindeki okul atmosferine yönelik bir diğer gözlem, eğitim öğretim faaliyetlerinin başarısında ve verimliliğinde büyük rol oynayan motivasyon düzeyinde düşüş olmasıdır.

Sıkıntılı, gergin bir hava oluyor. Çünkü denetlenmek güzel bir şey değil. Bir öğretmen denetlendiği zaman sanki yetersizim de denetleniyorum havasına giriyor. O da insana sıkıntı oluşturuyor. Motivasyonunu düşürüyor. (G26)

İki öğretmen, okul atmosferinin hiçbir şekilde değişmediğini, aynı iş ve işlemlerinin bu süreçte de her zaman olduğu gibi devam ettiğini belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin meslekte 20 yılını doldurmuş ve emekliliğe yakın olmaları dikkat çekicidir.

Bizim için atmosfer olarak çok değişen bir şey olmuyor... Okul içinde değişen bir şey olmuyor. Hani birileri geliyor diye ekstradan bir temizlik, derleme toplama öyle bir şey olmuyor. Ben çocuklara bile söylemiyorum. (G11)

Denetimin okul atmosferinde oluşturduğu değişimler (öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşılacağı gibi) birbirine bağlı ve birbirini takip eder niteliktedir. Örneğin denetmenlerin tavrı ve denetim etkinliklerinin yapısı gereği strese giren, kaygı düzeyi yükselen öğretmenler yapaylaşmakta, anı kurtarma çabası içine girmektedirler. Bununla birlikte geçici bir disiplin artışı görülmekte ancak verimin ön koşulu olan motivasyon düzeyinde düşüş yaşanmaktadır. Motivasyonun düşmesinde, güç ilişkilerinin denetmenler tarafından olumsuz yönde kullanılmasının başat olduğu görülmektedir.

Tecer (2010), denetmenlerce yapılan denetimlerin, öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine herhangi bir olumlu katkısının bulunmadığını belirtmektedir. Bu çalışmanın bulgularına bakıldığında ise

öğretmenlerin içsel motivasyonunun artması bir yana denetmen davranışlarından ve eğitim denetiminin yapısından kaynaklı olarak öğretmenlerde var olan motivasyonun düşerek, iş doyumunun azaldığı görülmektedir.

III.4.2. Denetim sürecinde oluşan duygular

Denetim sürecinde okul atmosferinin yanı sıra yine denetim sürecinin tüm okul bileşenlerine duygusal etkileri de çalışma kapsamında ele alınmış, bu konuyla ilgili öğretmen görüşlerine başvurulmuştur. Öğretmenlerin, okul yöneticilerinde oluşan duygulara ilişkin söylemlerinde öne çıkan duygulara ilişkin bulgular Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 11. Denetim Sürecinde Okul İdarecilerinde Oluşan Duygular

Alt Temalar	f
Kaygılı ve Stresli	15
Endişeli	10
Huzursuz	4
Etkisiz	2

On beş öğretmen okulların işleyişinden ve gerçekleşen her etkinlikten sorumlu olan aynı zamanda da kontrolörü durumunda bulunan okul yöneticilerinin denetim etkinliklerinde kendilerini birinci derecede muhatap görerek kaygılandıklarını ifade etmiştir.

Yöneticiler de biraz stresli oluyor sanki. Onların da çünkü kağıtlara bakılıyor. Evraklar inceleniyor, düzenleniyor. Onunla ilgili çalışma yapılıyor...(G18)

MEB’in kendilerine kanunlar ve yönetmelikler aracılığıyla yüklediği sorumluluğun getirisi olarak yöneticilerin denetim etkinliklerinde daha ön planda olduğunu düşünen öğretmenler, okula ilişkin hazırlanması gereken evrakların ya da uygulanması zorunlu çalışmaların yapılıp yapılmamasıyla ilgili yöneticilerin endişe duyduğunu dile getirmişlerdir. Bu endişenin daha ileriye giderek kendilerinde denetmene karşı açık vermeye dair korku oluştuğunu öne sürmektedirler.

Genel bakarsak o da stres içerisindedir muhakkak. Endişesi, acaba eksiklerimiz olur mu gibi korkuları vardır muhakkak. (G11)

İdarecilerse ister istemez etkilenecek. Çünkü sorumluluğun başında olan kişiler onlar. (G14)

Okul yöneticilerinin denetim sürecini huzursuz geçirdiklerini, bu huzursuzluğun okul atmosferine yansiyarak denetimlerin hep bir koşuşturma

havasında geçtiğini öne süren öğretmenler ise eğitim öğretim faaliyetlerinin aksadığını, denetim etkinliklerine odaklanıldığını ifade etmiştir.

Yöneticiler huzursuz ve diğer öğretmenler konusunda da hep bir koşuşturma, iyi hazırlama, açık bir şeyin bulunmaması gibi şeyler eğitimi ikinci plana atıyor. (G3)

Öğretmenlerin ikisi ise bazı okul yöneticilerinin denetim etkinliklerinde duygusal bir değişim gözlemediklerini, bunun da yılların verdiği tecrübeden ileri geldiğini öne sürmektedir.

Yok hayır rahatlar. Çünkü hepsi deneyimli idareciler. Ellerinden geldiğince rahat olmaya çalışıyorlar ama tabii eksik gedik bir şeyler varsa onları da tamamlamak istiyorlar... (G20)

Denetim sürecinde öğretmen duygularıyla, okul yöneticilerinin duygularının farklılaştığı gözlemlenmiş bu nedenle öğretmenlerin duyguları ayrı olarak, Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Denetim Sürecinde Okul Öncesi Öğretmenlerinde Oluşan Duygular

Alt Temalar	f
Kaygılı ve Stresli	15
Endişeli ve Tedirgin	12
Heyecanlı	7
Etkisiz	2

Öğretmenlerden 15’i denetim sürecinde öğretmenlerin “kaygı ve stres” duygularını daha yoğun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu yönde görüş bildiren öğretmenler böyle düşüncelerinin nedenini, eksiklerinden kaynaklanabilecek düşük not alma ihtimali ve denetmenden kaynaklanabilecek adaletsiz değerlendirmelere bağlamaktadır.

...çok teftiş geçirdim ve arkadaşlarımdan da gördüğüm kadarıyla gerçekten amacına uygun çalışan arkadaşlarımdan çok daha düşük puanlar alıp hiçbir şey yapmadan sadece görsel bazı şeylere önem verip kendini ön plana çıkaran arkadaşlarımdan daha yüksek puanlar aldığına çok tanık oldum. Bu yüzden bu beni strese sokuyor. (G10)

Denetimde öğretmenin kaygı, stres, tedirginlik ve endişe duygularını sıklıkla yaşadığını savunan öğretmenler, bu tür duyguların bir diğer nedenini denetmenin kendilerini izlemesi, başka bir deyişle gözetlemesi olarak ifade etmiştir.

Ben rahatsız oluyorum. Neden rahatsız oluyorum? İnsanda bir tedirginlik oluyor yani ister istemez. Sınıfa geliyorsun, gözetlenmen... hoş bir şey değil. (G4)

Yukarıda ifade edilen duyguların yanı sıra yine stres kaynaklı bir heyecan ve öğretmenin kişisel özelliklerine göre oluşabilecek bir panik durumunun varlığı yedi öğretmen tarafından ifade edilmiştir.

Heyecan var, stres var, panik var...(G17)

Bazı çalışma arkadaşlarımda heyecan görüyorum. Özellikle denetmen sınıfa girince ne yapacaklarını bilemediklerini söylüyorlar. (G16)

İki öğretmen ise denetim sürecinde öğretmenlerde hiçbir duygusal değişim yaşanmadığını öne sürmüştür. Bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin 20 yılı aşkın süredir alanda çalışan, emekliliğe hak kazanmış öğretmenler olmaları dikkat çekicidir.

Ben kendi açımdan gayet rahatım. Ben zaten yapmam gerekeni yaptığım için. Yani bunu bir denetim olduğu için falan yapmıyorum. Benim mesleğim. Yapmam gereken bir şey yani. Ben kendime güvendiğim için bir tedirginlik yaratmıyor. (G14)

Bu soruya verilen cevaplarda dikkat çeken bir diğer durum ise öğretmenlerin rehberlik sürecinde kendilerini daha rahat hissettiklerini ifade etmeleridir. Denetmenlerin denetim etkinlikleri çerçevesinde yılda iki kez kendilerini ziyarete geldiğini belirten öğretmenler, ilk ziyaretin rehberlik amaçlı olmasından dolayı ikincisindeki gibi (denetim amacıyla geldiklerinde olduğu gibi) olumsuz duygular yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Rehberlik için geldiklerinde biraz daha rahat hissediyoruz kendimizi. Denetim için geldiklerindeki gibi değil. Nedeni bilgi alış-verişi şeklinde olması...(G1)

Denetim sürecinde denetmenlerin yaklaşımlarının okul öncesi öğrencilerinin duygularına yansımaları Tablo 13'te yer almaktadır.

Tablo 13. Denetim Sürecinde Okul Öncesi Öğrencilerinde Oluşan Duygular

Alt Temalar	f
Etkisiz	15
Huzursuzluk	7
Hareketlilik	8

Öğretmenlerin 15'i denetimle ilgili hiçbir duyguyu ya da durumu çocuklara yansıtmadıkları için çocukların bu süreçten habersiz olduğunu, hiçbir değişiklik yaşamadıklarını ifade ederken bu yönde görüş bildiren öğretmenlerin bazıları çocukların yaş düzeyi gereği bu durumu anlayamayacaklarını belirtmektedir.

Gözlemlediğim kadarıyla bizim anasınıflı olduğu için denetimi çocuklara yansıtıyoruz. Okulumuza özel birinin gelip bizi teftiş edeceğini söylemiyorum. (G10)

Öğretmenlerin çoğunluğu, denetim sürecinin çocuklara herhangi bir etkisinin olmadığını dile getirirken, dokuz öğretmen çocukların denetim sürecinde huzursuz ve hareketli olduğunu, bu durumun öğretmenin iç dünyasını çocuklara yansıtmasıyla oluştuğunu belirtmiştir.

...bizdeki panik aslında öğrencilere yansıyor dolayısıyla da öğrenciler daha hareketli oluyor. O baskı bizi agresif yaptığı için bizim duygular onlara yansıyor, o yansımayı da geri alıyoruz yani. (G17)

Sınıfa tanımadıkları biri geldiği için onlar da geriliyorlar. Öğretmenin gerginliğini çocuklar her zaman için anlarlar. Güler yüzle girdiğiniz zaman onlar da güler, neşeli olurlar. Öğretmenin her hareketini çocuklar hissediyorlar. Çocuklar çok iyi gözlemci. Siz pozitifseniz onlar da pozitif oluyor. Gerginseniz onlar da geriliyor. (G26)

Öğrencilerde hareketlilik görüyorum. Yani farklı birisi sınıfı giriyor, soru soruyor. O anlamda biraz hareketlilik oluyor onlarda da. (G18)

Bu söylemler gözden geçirildiğinde denetim sürecinin öğretilmekte yarattığı duyguların öğretmenin kişisel özellikleriyle de ilişkili olarak çocuklara yansıtılabildiği, bu duygu değişimlerinin çocukların sınıf ortamındaki davranışlarında olumsuz yönde bir farklılaşma oluşturabildiği anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerden bazıları, denetim sürecinde okuldaki yardımcı personelin duygularından da söz etmişlerdir. Öğretmenlerden yalnızca yedisi yardımcı personelin duygusal durumlarına ilişkin görüş bildirmiş, bunlardan dördü, herhangi bir etkisinin bulunmadığını vurgularken, üçü yönetici ya da öğretmenlerden dolayı bazen gerildiklerini ifade etmiştir. Yardımcı personelin gerginlik yaşadığına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin, anaokulunda görev yaptığı, dolayısıyla bu durumun kurumun türüyle ilişkili olabileceği söylenebilir.

Çalışmaya katılan iki öğretmen, veliler açısından da değerlendirmelerde bulunarak onların bu sürece pek dâhil olmadıklarını, sürecin dışında kaldıklarını ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerden biri velilerin de meraklandığını, durumu anlamaya çalıştığını görüşme sırasında sözlerine eklemiştir.

...Velilere kadar tabi ulaşabiliyor. Veliler sorular soruyorlar. Durumu anlamaya çalışıyor...(G25)

III.4.3. Denetim sürecinde iletişim

Bu kısımda denetim sürecinde öğretmen ve denetmen arasındaki iletişim başta olmak üzere denetmenlerin tüm okul çalışanlarıyla iletişimine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Denetmenlerin iletişim tarzlarına ilişkin bulgular Tablo 14’te yer almaktadır.

Tablo 14. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetmenlerin İletişim Tarzlarına İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f
Değişken	12
Sert ve Baskın	10
Rahat	2
Açık	1
Arkadaşça	1

Öğretmenlerin birçoğu denetmenlerin kendileriyle kurdukları iletişimin denetmenin kişiliğine göre farklılaştığını, denetmenlerden bazılarının iletişime açık, arkadaş canlısı olabilirken bazılarının da iletişime kapalı, sert bir iletişim tarzı benimsediklerini belirtmiştir.

Gelen kişiye bağlı. Çok iyi niyetle yaklaşıyor bazısı. Zaten anlıyorsunuz. Bazıları da geliyor, direk defteri açıyor. “Bu eksik, şu eksik, şunu yapmamız daha iyi olur”. (G22)

Bu yönde görüş bildiren öğretmenler denetmenlerin iletişim tarzlarının karakterlerine göre değişkenlik göstermesi nedeniyle keskin çizgilerle belirleyemeyeceklerini ifade ederken olumsuz iletişim tarzıyla yaklaşan denetmenle uzlaşamadıklarını, aralarında bir tartışma ortamı oluştuğunu belirtmiştir.

Gelen müfettişe göre değişiyor. Bazen iyi olabiliyor bazen kötü. Ben 21 yıllık öğretmenim. İyi olduğumuz zamanlar da oldu, tartışmalara girdiğimiz zamanlar da oldu. Şöyledir diye keskin bir şey söyleyemiyorum. Çünkü gelenin bakış açısına bağlı bir şey. Öyle bir profil yok.(G14)

Denetmenlerin iletişim tarzlarına ilişkin olumsuz görüş bildiren öğretmenlerden bazıları iletişim de karakterin etkin olduğunu ifade etmiş ancak genel olarak olumsuz bir iletişim tarzı sergilendiğini vurgulamıştır. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler, denetmenlerin kendileriyle kurdukları iletişimde sert tavırlar sergilediklerini ve dominant (baskın) bir iletişim tarzıyla kendilerine yaklaştıklarını ifade etmiştir.

Aslında öğretmenleri dinlemiyorlar. Kendi istediklerini anlatıp olması gerekenleri söyleyip gidiyorlar. Karşılıklı ve açık bir iletişim olmuyor. Sadece almak istediklerini söylüyorlar, gidiyorlar. (G20)

Denetmenlerin kendilerine karşı sergiledikleri bu sert tavırların ve baskın olma çabasının onlara verilmiş olan gereksiz yetkiden ileri geldiğini öne süren öğretmenlerin yanında onların alandaki yetersizliklerini bastırmak için uyguladıkları bir taktik olarak kullandığını düşünen öğretmenler de mevcuttur.

...Alanla ilgili de zaten pek bir bilgileri yok. Ya da bilgilerinin olmamasını hani açıkçası kendilerine de itiraf edemiyorlar. Ya farkında değiller ya da bunu karşıdakine, öğretmene hissettirmeme adına bazen farklı hallere

girebiliyorlar ben öyle hissettim. Çünkü bir bilgisi yok. Ne yapacağını şaşırıyor, ne diyeceğini bilemiyor. Hani bir taraftan bunu öğretmene hissettirmemeye çalışırken biraz daha sert bir tavır içerisine giriliyor...(G5)

Denetmenlerin yalnızca kendilerine değil sınıfta bulunan öğrencilere karşı tavırlarını ve iletişim tarzlarını da dikkate alan öğretmenler yine konuya ilişkin iki ayrı tarzdan söz etmişlerdir. Bunlardan birinin olumlu olarak nitelendirilebilecek arkadaşça bir yaklaşım tarzı diğersinin ise olumsuz olarak nitelendirilebilecek dominant tarz olduğu görülmektedir.

Bazısı komik bir şeyler anlatarak sınıfa giriyor, kendini sevdirdiyordu. Bazıları da bilgi yarışmasındaymış gibi davranıyor. 5-6 yaşındaki çocuğa nasıl davranması gerektiğini bilmiyor. (G22)

Öğretmenler baskın iletişim tarzını benimseyen denetmenlerin kendilerinde stres oluşturduğu kadar çocukları da tedirgin ederek, onlarda çekingenliğe yol açtıklarını belirtmiştir.

...Bazıları iletişimi koparıyor ama daha sıcak daha doğal davranmak gerekiyor aslında. İlkokul 4-5 çocuğuymuş gibi davranıyor. Ciddi sorular soruyor. Öyle yapanlara karşı çocuklar daha çok çekiniyor. (G12)

Görüşme analizleri sonucunda öğretmenlerden bir kısmı denetmenlerin öğrencilerle de onların seviyesine inerek iletişim kurmaları gerektiğini ifade ederken diğer bir kısmının denetmenlerin öğrencilerle iletişime geçmesinin doğru olmadığını dile getirmesi oldukça dikkat çekicidir. Görüşmenin birçok yerinde hazırladıkları evraklarla denetlenmekten şikayetçi olan ve yetiştirdikleri öğrencilerle değerlendirilmeleri gerektiğini vurgulayan öğretmenlerin bu soruda çelişkiye düşmesi denetim etkinliklerinde yaşanan sorunlarla ilgili olarak net bir düşünceye sahip olmadıklarını, konuya ilişkin belirsizlikler yaşadıklarını ortaya koymaktadır.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer nokta ise öğretmenle denetmen arasındaki iletişimde hangi tarafın belirleyici olduğuna yönelik birbirinden farklı görüşlerin bulunmasıdır. Bazı öğretmenler iletişim tarzını denetmenin belirlediğini ifade ederken diğer bir grup öğretmen ise iletişimde öğretmeni ön plana çıkarmaktadır. Denetmeni iletişimin başlatıcısı olarak gören grup, bu anlamda tüm sorumluluğu denetmene mal ederek, onun davranışlarına göre kendi davranışlarını şekillendirdiklerini belirtmişlerdir.

...zaten kişileri gözlemliyorsunuz. Yaklaşım ona göre oluyor. Bakıyorsunuz, o elektriği alıyorsunuz. Konuşman gerekiyorsa konuşuyorsun, konuşmadan gerekiyorsa konuşmuyorsun. Sen görevini yapıyorsun sorun olmuyor. (G23)

Öğretmenin rolünü ön planda tutan bir öğretmenin söylemi dikkat çekicidir:

...İletişim sıkıntısı öğretmenden de kaynaklanıyor olabilir. (G22)

Çalışmada yer alan öğretmenlerin konuya ilişkin sıklıkla ifade ettikleri görüş denetmenlerin iletişim tarzlarının kişisel özelliklerine göre farklılaşmasıdır.

Bununla birlikte yine çok sayıda öğretmen denetmenlerin iletişim tarzlarının genellikle sert ve baskın olmasından memnuniyetsizliklerini ifade etmiş, iletişimde kendilerini geliştirmeleri gerektiğine vurgu yapmıştır.

... insan iletişimi ile ilgili kendilerini geliştirmelerini o yönde eğitim almaları gerektiğini düşünüyorum...(G10)

Gökçe (2011)'nin çalışmasındaki sonuçlarla bu çalışmada ortaya çıkan bulgular benzerlik göstermektedir. Çalışmada öğretmenlerin eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri ile beklentileri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Öğretmenler denetmenlerden her zaman etkili ve doğru bir iletişim beklerken ara sıra bunu görebildiklerini ifade etmişlerdir.

III.5. Okul Öncesi Eğitim Denetiminin Niteliğinin Arttırılmasına İlişkin Bulgular

Bu bölümde okul öncesi eğitim denetiminin niteliğini arttırmak için yapılabilecek düzenlemeleri belirlemeye yönelik bulgular yer almaktadır. Bulgular, okul öncesi eğitim denetiminden beklenen amaçlar, okul öncesi eğitim denetmenlerinden beklenen özellikler, okul öncesi eğitim denetimi sorunlarının kaynakları ve okul öncesi eğitim denetimi sorunlarının çözüm yolları olmak üzere dört alt temadan oluşmaktadır.

III.5.1. Okul Öncesi Eğitim Denetiminden Beklenen Amaçlar

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları okul öncesi eğitim alanında denetim etkinliklerinin amaçlarının (var olan yanlış uygulamalar düzeltildikten sonra) devam etmesi gerektiği, bazıları yeni denetim yaklaşımları denenerek farklı amaçlara odaklanması gerektiği, bazıları ise denetimin tamamen ortadan kaldırılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin denetim etkinliklerinin hangi amaçlara ulaşmak üzere gerçekleştirilmesi gerektiği konusundaki görüşlerine ilişkin alt temalar tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Denetiminden Bekledikleri Amaçlara İlişkin Görüşleri

O.Ö.E. Denetiminde Gerçekleştirilmesi Beklenen Amaçlar	Alt Temalar
1.Öğrenci Düzeyinin Belirlenmesi	-Gelişim özelliklerine uygun gözlem -Gelişimsel farklılığı bulunan çocuklara ilişkin yönlendirme
2.Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi	- Objektif değerlendirme - Genel değerlendirme

3.Öğretmenin Eksiklerinin Giderilmesi	- Rehberlik - Öğretmenin mesleki gelişimine katkı
4.Fiziki Şartların Kontrolü	-Fiziksel eksikliklerin belirlenmesi -Fiziksel eksikliklerin giderilmesi

Görüşmelerden elde edilen öğretmen ifadeleri doğrultusunda öğretmenlerin denetime atfettikleri dört işlev öne çıkmaktadır: Öğrenci düzeyinin belirlenmesi, öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi, öğretmenin eksiklerinin giderilmesi ve fiziki şartların kontrolü.

Öğretmenlerin en çok gerçekleştirilmesi gerektiğini düşündükleri denetimsel amaçlardan biri “öğrenci düzeyinin belirlenmesi”dir. Bu amaca ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin çeşitli nedenlerle bu amacı öne sürdüğü gözlenmiştir. Bu nedenlerden ilki öğrenci düzeyinden öğretmen başarısına ulaşılabileceği görüşüdür. Eğer okul öncesi eğitim kurumlarında yer alan öğrenci grubunun yaş düzeyine göre gelişim özellikleri (sosyal, duygusal, motor, bilişsel), neleri başarıp başaramayacağı ve bu alana yönelik MEB tarafından hazırlanan kazanım ve amaçlar göz önünde bulundurulursa çocukların geldiği noktanın belirlenebileceğine, dolayısıyla öğretmenin başarısının bu şekilde ölçülebileceğine vurgu yapılmıştır. Öte yandan okul öncesi eğitim döneminde somut bir değerlendirme yapılmamasından dolayı bu anlamda nesnel bir veriye ulaşmak pek mümkün görünmemektedir.

...çocuklarla birebir iletişim kurabilmeli, benimle değil. Tamam beni denetliyor ama beni nasıl denetler? Çocuklarla denetler. Çocuklarla görüşerek, onlarla iletişim kurarak... Hadi bi şarkı söyleyin!” bu değil yani. Çocuk sadece bunu öğrenmiyor ki. Oturun, konuşun çocukla birebir ilişkiye girin, onların duygularını anlayamaya çalışın. (G2)

Bence evrak odaklı olmamalı aslında. Evet, belirli şeyler var. Tamamen onların bir kenara bırakılmasından bahsetmiyorum. Ama her şey de evrak odaklı olmamalı. Kendini ifade edebiliyor mu, adımı söyleyebiliyor mu, soru sorduğun zaman cevap verebiliyor mu? Çocuk baktığınız zaman evet şarkı söyleyebiliyor mu, tekerleme söyleyebiliyor mu ya da o anda bir oyun kurup çocuklarla çocukların katılımı nasıl, işte dil gelişimi, onlarla ilgili şeyler olabilir. (G5)

Okul öncesi eğitimin amaçlarını ve özelliklerini göz önünde bulundurarak denetlemeliler. Gelişimsel geriliği olan öğrencilerin eğitimi için önerilerde bulunmalılar. (G23)

Denetimin kırtasiyecilikten kurtarılması için öğrenci düzeyine bakılması, öğrenciyle iletişime geçilmesi bir seçenek olarak ifade edilmiştir. Ancak eğitim-öğretimin tek bir ayağı olmadığı, okul-aile-çevre unsurlarından meydana geldiği düşünüldüğünde öğretmeni değerlendirme ölçütü olarak öğrenci düzeyinin belirleyici olması yeterli görülmemektedir.

Bu amaca vurgu yapan öğretmenler öğrenci düzeyinin farkında olunmasının, denetim sırasında eğitim-öğretim ortamında bulunan öğrencilerle iletişime geçilmesinde önemli olduğuna dikkati çekmiştir.

Gerçekten bu branş hakkında bilgisi olan, çocukları tanıyan, neler yapıp neler yapamayacağını bilecek yapıda olan, o eğitime şahit olan, ona göre beklentileri olan birilerinin denetlemesini isterdim. Bizi denetlemeye gelenlerin bazıları ilkokul çocuğuna davranır gibi davranıyor yani. Çok nadirdir yani çocuğun seviyesine göre sorular soran, öyle davranış sergileyen. (G14)

...Daha önceki yıllarda bir müfettiş demişti ki daha disiplinli daha ağır. Artık o yaşta da öyle bir şeyi nasıl sağlayabilirsiniz? Çocuk rahat ortama alışmış. Yani büyük yaş çocuğundaki disiplini beklemek. Birisi geldiğinde çocuk hiç seslenmeden, kıpırdamadan oturacak, gelen misafir rahat edecek. Böyle bir şey istemişti belki. Tam serbest zamandaydık. Onu da ben sağlayamadığım için beni eleştirmişti...(G18)

Yarım saat bir saat kalıp sınıfı tamamen değerlendirmesi mümkün değil. Süre kısa. O an çocuğun dikkati dağınık olabilir veya o an bir faaliyet yapmak istemeyebilir. Anasınıfı çalışmalarında zorlama yok. Siz teftiş olurken çocuk bazen hiç ummadığınız bir hareketi yapabiliyor... Davranış eğitimi bizim amacımız. Öğretim değil. Bu özellik göz önünde bulundurularak denetim yapılmalı. Bilgiye yönelik yüklemelerden kaçınıp sosyal ilişkileri geliştirici söz alma, günaydınlaşma gibi temel insani ilkeleri öğrenmeli. Matematiksel bir terim diğer okul basamaklarında öğrenilebilir ama bazı temel alışkanlıklar ancak bu yaşta kazanılabiliyor. (G22)

Öğretmenlerden bazılarının denetmenlerin gelişim farklılığı olan çocuklarla ilgili bir değerlendirme yapmadığı, bu anlamda öğretmenle empati kurmadığı şeklinde şikayetlerini dile getirmiş olmalarına rağmen bu tür çocuklara yönelik denetmenlerden bir destek ve yönlendirme beklentisi dile getirmemeleri, denetim amaçlarında bu konuya değinmemeleri dikkat çekicidir.

Öğretmen yeterliliklerinin, öğrenci düzeyinden belirlenebileceği görüşünde olanların yanı sıra bunu belirlemenin (özellikle de yürürlükte olan denetim sistemiyle) mümkün olmadığını ifade eden öğretmenler bulunmaktadır.

Görüşmecilerden altısı, öğretmen yeterliliklerinin denetmenlerce belirlenirken objektif olunması gerektiğini ifade etmiştir. Siyasi görüş, fiziksel görünüm, çevresel koşullar vb. etkenlerin öğretmen denetiminde belirleyici olamayacağı ancak bazı denetmenlerin bu değişkenleri ölçüt olarak nesnel değerlendirmeler yaptıkları, buna göre puan verdikleriyle ilgili olumsuz görüşlerini ortaya koymuşlardır.

...10 yıllık deneyimim içerisinde işte kaşına gözüne böyle takan bazı denetmenlerin hani hiç konuyla ilgisi olmayan olmayacak şekilde konu o değil çünkü sadece yaptığımız işin denetlenmesiyle veya kendi kişisel düşüncesini, siyasi düşüncesini (bazen bu da olabiliyor) göre hareket değil bağımsız

değerlendirmelere sahip yani nasıl bir üniversitedeki hocanın objektif bir bakış açısı olması gerekirse bir eğitim denetmeninin de o şekilde bakması lazım. (G1)

...Değerlendirme kriterlerini biraz kafalarına göre yapıyorlar gibi geliyor. Çünkü çocuklara bakmıyorlar. İşte çevreye bakıyorlar, materyallere bakıyorlar. O da ne derece doğru olabilir?(G4)

Bu konuda görüş bildiren öğretmenler, yaptıkları çalışmalardan emin olmalarına rağmen öğretmen yeterlilikleri belirlenirken objektif olunmamasının kendilerini strese soktuğunu ve denetimin temel amaçlarından uzaklaştığını öne sürmüşlerdir.

...çok teftiş geçirdim ve arkadaşlarımdan da gördüğüm kadarıyla gerçekten amacına uygun çalışan arkadaşlarımdan çok daha düşük puanlar alıp hiçbir şey yapmadan sadece görsel bazı şeylere önem verip kendini ön plana çıkaran arkadaşlarımdan daha yüksek puanlar aldığına çok tanık oldum. Bu yüzden bu beni strese sokuyor...(G10)

Öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesine ilişkin görüş bildiren beş öğretmen ise geldikleri güne özel, günü birlik değerlendirmeden öte genel bir değerlendirme anlayışı benimsemeleri gerektiğini savunmaktadır.

Bence denetim amaçları sadece bir günlük gelip planlara uyulmuş mu uyulmamış mı değil de genel bir değerlendirme şeklinde yapılabilmesini isterdim. (G11)

Denetimde öğretmen yeterliliklerin belirlenmesinin yanı sıra yetersizliklerin giderilmesi, öğretmenin gereken amaçları gerçekleştirebilmek için desteklenmesi gerektiği öğretmenlerce dile getirilen bir diğer önemli noktadır.

Denetim uygulamalarında öğretmen yeterlilikleri belirlendikten sonra yapılması gereken en önemli işin varsa eksik kalan noktaların giderilmesi olduğunu ifade eden okul öncesi öğretmenleri bu bağlamda denetmen uzmanlığının ön plana çıktığına dikkat çekmektedir. Bu öğretmenlerin denetmenlerin rehberlik rolünü gerektiği şekilde gerçekleştirmeleri beklentisi içinde oldukları görülmektedir

Kesinlikle yardımcı olmalı. Sadece eksik görme veya sadece eleştirmek değil de gerçekten yardımcı olmaya çalışmalı. Dediğim gibi rehberlik adı altında olmalı. Belki adının bile değiştirilmesi lazım. Öğretmene yardımcı olma veya niteliğini artırma şeklinde olabilir. (G10)

Önce rehberlik için gelmeli. Bize yol göstermeli, ışık tutmalı. Mesela şu konuda neler yapabileceğimizi söylemeli. (G21)

Denetmenlerin rehberlik görevlerine ilişkin dikkat çeken önemli bir durum, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi kapsamında okul öncesi eğitim sınıflarına alınan işitme, görme, zihinsel vb. olmak üzere çeşitli engel gruplarında bulunan öğrenciler için denetmenlerden herhangi bir yardım ya da yönlendirme beklentilerinin olmamasıdır.

Bakioğlu (1996)'nın çalışmasında da öğretmenler, nelerin eksik olduğunu değil nasıl giderileceği konusunda rehberlik isteğini ifade etmektedir.

Mentor konumunda olan denetmenin etkili rehberlik yapabilmesi için iletişim becerileri yanında güncel alan bilgisine ihtiyaçları vardır.

Denetimsel amaçlarda, öğretmenin eksiklerinin giderilmesine ilişkin görüş bildiren öğretmenler, denetmenlerin okul öncesi alanına hâkim olması gerektiğini bir kez daha dile getirerek kendilerini mesleki anlamda geliştirecek çalışmalar yapılması isteğine vurgu yapmaktadırlar

Öğretmen sorunlarıyla ilgili, karşılaştığımız problemleri çözebilecek, eksiklerimizi görebilen (belki biz göremeyebiliriz) bizi bilgilendirecek bir denetim olmalı. Kendimizi geliştirmemize faydalı olacak olması lazım. Kendi branşımızdan birileri olsa daha güzel olur. (G25)

Görüşmecilerden bazıları denetmenlerin ortak beklenti geliştirmesi gerektiğini öne sürerken bazıları ise denetmenlerin amaçları gerçekleştirirken eğitim-öğretim ortamının sahip olduğu fiziksel koşulları göz önünde bulundurarak farklı değerlendirme yapmaları gerektiğini savunmaktadır. Birbirine taban tabana zıt duran bu iki yargıda anlatılmak istenilenlerin birbirine ters düşmediği devam eden ifadelerden anlaşılabilir. İlk yargıyı ifade eden görüşmeciler her gelen denetmenin kendine göre belirlediği bir amaçla geldiğini, denetim için gelen bir denetmenle bir diğerinin beklentilerinin örtüşmediğini dile getirerek bu bağlamda ortak bir anlayış geliştirmeleri gerektiğini belirtmektedirler.

...Denetlemeden önce bu tür şeyleri organize edip bizi denetleseler daha başarılı olacak. Belli bir kriteri olsun. Ortak bir beklenti geliştirsinler...(G15)

İkinci yargıda ise farklı fiziki ve coğrafi koşullara sahip eğitim-öğretim ortamlarının kendi koşulları kapsamında değerlendirilmesi gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Bununla birlikte gelir düzeyi düşük, imkânları kısıtlı okulların gerçekleştirmediği etkinlikler göz ardı edilerek yine okulun şartlarına özel uygulamalara gidilmesinin gerektiği dile getirilmektedir.

...denetim tek bir maddeye göre gerçekleşmemeli. Çevresel koşullar da dikkate alınsın...(G15)

Bu iki farklı ifade birleştirilecek olursa; bir taraftan denetim etkinliklerini gerçekleştiren denetmenlerin tek bir amaç doğrultusunda söz birliği ederek öğretmeni denetlemesi istenirken diğer taraftan okul bölgesinin fiziki, coğrafi ve ekonomik koşullarına göre beklenti düzeylerini düşürmeleri ya da yükseltmeleri beklenmektedir. Böylelikle öğretmenlerin kafasını karıştırmayacağı, denetlemenin net olacağı düşünülmektedir. Ayrıca yukarıda sözü edilen koşullar açısından alt seviyede kalan okul öğretmenlerinin herhangi bir eksiklik duygusu yaşamayacakları fikri benimsenmektedir.

Güven (2011) sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada ilköğretim denetmenlerinin rehberlik etkinliklerini kısmen gerçekleştirdiğini ortaya koyarken Tunç (2001) ve Köroğlu (2011)'nin eğitim denetmenleri ve öğretmenlerin her ikisinin de görüşünü aldığı araştırmalarda iki grup arasında zıt görüşlerin olduğu dikkat çekmektedir. Tunç (2001)'un çalışmasında öğretmenlerin, problemle

karşılaştıklarında, denetmelerin, sürecin başından sonuna kadar öğretmenlerle işbirliği yapmalarını beklemlerine karşın bu beklentilerinin karşılanmadığı sonucuna ulaşmıştır. Köroğlu (2011)'nin çalışmasında da rehberlik ve mesleki danışmanlıkla ilgili öğretmen ve denetmen görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenler, denetmenlerin rehberlik ve mesleki danışmanlık görevlerini yerine getirmediklerini ifade ederken denetmenler, bu görevlerini üst düzeyde gerçekleştirdiklerini düşünmektedirler. Eğitim denetimi alanında yapılan benzer çalışmalarda denetmen ve öğretmen algılarında görülen bu farklılıklar oldukça dikkat çekicidir.

Görüşmeye katılan öğretmenlerin bir kısmı denetimden bekleddikleri amaçlarda son olarak fiziksel şartların kontrolüne ilişkin görüş bildirmişlerdir. Beş öğretmen fiziksel eksiklerin belirlenmesini, iki öğretmen ise fiziksel konulardaki eksikliklerin giderilmesini bekleddiklerini ifade etmiştir. Özal (2010) ve Oktay (2000)'a göre okul öncesi eğitim kurumunun ya da okul öncesi eğitim sınıfının içinde bulunduğu çevre ve sahip olduğu materyal durumu eğitim-öğretim faaliyetlerini doğrudan etkileyeceğinden denetim uygulamalarında bu durumun kontrolü ve eksiklerin giderilmesi önem taşımaktadır.

Görüşmede yer alan öğretmenler, okul öncesi eğitim sınıflarındaki eğitim uygulamalarının gerçekleştirilmesi için birçok özel materyale ihtiyaç duyulduğunu ve bu materyalleri çoğu zaman görev yaptıkları sınıf ortamlarında bulamadıklarını öne sürmüşlerdir. Dolayısıyla eksikliklerin belirlenip üst mercilere iletilmesi konusunda denetmenlerden destek bekleddiklerini ve bu alanda denetim yapılması gerektiğini ifade etmektedirler.

Bence önce fiziki koşullar göz önünde bulundurulmalı, onların denetimi olmalı daha doğrusu...(G3)

Okulun şartlarını gözlemleyip bu okulda ne nasıl yapılabilir?(G23)

Öğretmeni denetlemeyi amaçlayan denetmenlerin de çevre koşullarını, fiziksel şartları göz önünde bulundurarak değerlendirmelerde bulunması gerektiğine vurgu yapılmıştır.

Yaşanılan çevre koşulları, şartlar da dikkate alınmalı. Ya da yapılan denetimde istenilen şeyler, öğretmenden beklenen şeyler, öğrencinin hazır bulunmuşluğu, sosyal çevreye, kültüre.. hani bunların hepsi baz alınarak yapılmalı bence. (G16)

Okul öncesi eğitim alanındaki denetimlerde gerçekleştirilmesi gereken amaçlara dair öğretmen görüşleri özetlenecek olursa, nicelikle ilgili kaygılardan arınarak niteliğin belirlenmesinin ön planda olduğu bir denetim anlayışı beklentisi söz konusudur. Bununla birlikte bu amaçlar üzerinden yapılacak denetim etkinliklerinin, eğitim-öğretim ve eğitim-öğretimin yönetmeni durumundaki öğretmenin işlevselliğinin artırılması açısından daha yararlı olacağı anlayışı hakimdir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin söylemleriyle oluşturulan denetim uygulanması gereken amaçlar tablosuna (Tablo 1) bakıldığında birçok maddenin

ilköğretim denetim yönergesinde de yer aldığı ancak öğretmenler tarafından uygulanmadığı düşünüldüğü için tekrar dile getirildiği görülmektedir. Öte yandan var olan denetim amaçlarının okul öncesi eğitiminin ilköğretimden farklılaşan program özelliğine göre tekrar tasarlanarak hazırlanmasını istedikleri göze çarpmaktadır.

III.5.2. Okul Öncesi Eğitim Denetmenlerinden Beklenen Özellikler

Öğretmenlerin, denetmenlerin, sahip olması beklenen özelliklerine ilişkin görüşlerinden oluşturulan alt temalar Tablo 16’da yer almaktadır.

Tablo 16. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetmenlerin Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f
Alan Uzmanı	23
Objektif	5
İletişim Becerileri Gelişmiş	5
İnsan İlişkilerinde Başarılı	4
Gelişime Açık ve Destekleyici	4
Farklı Değişkenlere Göre Değerlendirebilen	2

Öğretmen söylemleri analiz edildiğinde benzer özellikleri dile getiren öğretmenlerin belirlediği alt temalar birbirine yakın durmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamına yakını okul öncesi eğitim denetmenlerinin “alan uzmanı olma” özelliğine vurgu yapmıştır. Öğretmenler, okul öncesi eğitimin, diğer eğitim basamaklarından ayrılan birçok özellik taşıdığını, bu dönem çocuğunun gelişim aşamalarına ilişkin ciddi farklılıkların bulunduğunu, bu farklılıkların ancak uzman gözlemiyle değerlendirilebileceğini ifade etmiştir.

...çocuk psikolojisini, gelişim özelliklerini bunları bilmesi gerekiyor...(G2)

Çocuk gelişimi ve eğitimi mezunu olmalıdır. O yaş grubu çocuğunun neler yapabileceğini anlamaları gerekiyor. (G22)

Okul öncesini çok iyi bilmesi gerekiyor. Çocuğun yaş özelliklerini bilmesi gerekiyor. (G23)

Alanda uzun süreli eğitim almış, dönem çocuğunun gelişim özelliklerini ve ihtiyaçlarını bilen, bu doğrultuda gerçekleştirilmesi gereken eğitim etkinlikleri hazırlayabilecek ve önerebilecek yeterliliğe sahip olması yine öğretmenlerin beklentileri arasında yer almaktadır.

Okul öncesi alanını denetliyorsa öncelikle onunla ilgili bilgilere sahip olmalıdır. Geldiği zaman “şu köşe eksik” diyor. O köşenin neden gerekli olduğunu bana açıklayabilmeli. O bilgiye, donanıma sahip olacak ki bana vereceği şeyler olsun. (G9)

Bir kere bence bu işi bir yıl bile olsa yapmış olmalıdır. Hani bu öğretmenlik mesleğinin içinden gelmiş olmalıdır. Kesinlikle sadece kitap okuyup

genel teorik bilgilerle değil de uygulamanın içinde bulunup gelmelidir. Bence en önemlisi bu. Zaten bunu yapsalar çok daha iyi anlayacaklar bizi. (G11)

Birçoğu da anlamıyor. Açık açık da söylüyor mesela ben anasınıfının teftişinden anlamıyorum bize söylenen prosedürler işte, ya da bu soru-cevap olarak soracakları şeyleri soruyorlar ve gidiyoruz diyorlar. (G12)

Bence bu konuda biraz daha ehil olmalılar. Akademik bilgileri sadece 1 aylık, 3 aylık (artık nasıl bir kurs alıyorsa) onunla sınırlı olmamalı... (G19)

Eğitim denetimi alanında yapılan birçok çalışmada (Yıldırım ve Koçak, 2007; Yücel, 2009; Akboğa ve diğerleri, 2011; Çakar, 2011; Uğurlu, 2012) özellikle de okul öncesi eğitim denetimiyle ilgili alan yazın taramasında denetmenlerin, denetleyecekleri alanda uzman olmaması ve buna bağlı olarak rehberlik görevlerini yeterli düzeyde yerine getiremedikleri göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin denetmenlerden bekledikleri bir diğer özellik objektiftir. Öğretmenlerden bazıları denetimin gerçekleştirilmesini bekledikleri amaçları betimlerken kullandıkları “objektif”lik ifadesini denetmen özelliklerinde de dile getirmişlerdir;

...Kullandığı kelimeler cümlelere dikkat etmeli yapıcı eleştirmeli diyorum. Bunlar olmalı. Objektif olmalı...(G18)

Objektifliğin yanı sıra denetimin tutarlı olmasına da vurgu yapılmıştır.

...Birinin evet dediğine diğeri hayır dememeli...(G16)

Denetmenlerden beklentiler temasında dikkati çeken bir diğer alt temada etkili iletişim becerileridir. Öğretmenlerden bazıları bir denetmende bulunması gereken en önemli kişisel özelliklerden birini “iletişim becerilerinin gelişmiş” olması şeklinde belirtmişlerdir. Buna ilişkin görüş bildirenlerde doğru ve etkili iletişim sayesinde öğretmene daha faydalı olunabileceği görüşü hakimdir.

İletişimi iyi olmalı, konuya vakıf olmalı, öğretmeni denetlemekten çok öğretmen neler yapabileceğini konuşmalı belki. (G16)

İletişim becerilerine vurgu yapan öğretmenlerden bazıları denetmenlerin öğretmenlerle olan iletişiminin yanı sıra öğrencilerle de sağlıklı bir iletişim şekli geliştirmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenler tarafında öğrencilerin yaş düzeyine uygun biçimde ve kolay iletişim kurabilen denetmenler istenmektedir.

...çocuklarla iletişim kurmayı bilecek. Çocuklarla genelde yetişkin düzeyinde değil de çocuk diliyle konuşmasını bilecek...(G13)

Öğretmenlerin bu isteğinin altında yatan en önemli gerekçe öğretmen söylemlerinden anlaşılmaktadır. Bir öğretmen, denetmenlerin kırtasiyecilikten vazgeçip çocuklarla iletişime geçmeleri gerektiğini ve bu şekilde öğretmenin öğrenciye kazandırdıklarını belirleyebileceklerini vurgulamıştır. Bu görüşteki öğretmenlerin denetmenlerin kendileriyle olduğu kadar öğrencilerle de iletişime

geçmesini, dolayısıyla çocukların düzeyini belirleyebilmesini bekledikleri söylenebilir. Bu konudaki söylemler, denetmenlerin iletişim becerilerini geliştirmesinin gerekliliğine işaret etmektedir. Konuya ilişkin detaylı bulgulara denetimin okuldaki insan ilişkileri ve iletişime yansımaları bölümünde yer verilmiştir.

Bir diğer alt tema insan ilişkileri konusundaki beklentilerdir. Kişiler arası ilişkilerde pozitif etkileşime vurgu yapan bazı öğretmenler ise denetmenlerin bu ilişkilerde başarılı olması gerektiğini belirtmiş ve bunun yanı sıra denetmenin, denetlemeye geldiği öğretmene olumlu mesaj göndererek ondan da aynı düzeyde olumlu bir geri dönüş sağlayabileceğini ifade etmişlerdir.

...Hoşgörülü olmalı. Benimle konuşurken bana saygı duymalı. Bana olumlu yaklaşacak ki ben de ona olumlu yaklaşacağım. Onun olumlu yaklaşımına karşılık benim çalışmam daha fazla olur. (G9)

Bu görüşü ifade eden öğretmenler, denetmenlerde hoşgörü, insan sevgisi, saygı gibi insani değerlerin yüksek olması gerektiğini, bu şekilde öğretmeni anlamaya çalışmaları gerektiğini, empati kurarak daha başarılı olacaklarını dile getirmiştir.

Öncelikle insancıl olmalı... İnsan sevgisi olmalı...(G18)

Güler yüzlü olmasını isterim. Hani biraz da anlayışlı olmalı...(G4)

İnsan ilişkilerinde güçlü olması, öğretmeni anlayabilmesi çok önemli. (G7)

Öğretmene karşı hoşgörülü olmalı. Öğretmenle sohbet amaçlı, sınıfta ve öğretilmekteki eksikleri konuşma amaçlı gelmeleri gerekir. (G26)

Öğretmenlerin, denetmenlerden beklentileri konusunda öne çıkan bir diğer nokta gelişime açık ve destekleyici olmalarıdır. Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları denetmenlerin genelde denetim uygulamalarında suçlayıcı bir tavır takındıklarını, sürekli ortama ve öğretmene dair bir açık bularak işlerini iyi yaptıkları fikrine kapıldıklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu uygulamalardan memnun olmayan öğretmenler, yıkıcı eleştiriler yerine yapıcı eleştirilerle öğretmeni destekleyici bir tavır sergilenmesi gerektiği görüşündedirler.

...Tabi ki eleştirel bakacak. Onun görevi o. Ama güzel yönlerden başlamalı... Öncelikle artıları söyleyerek... Şu şu özellikler güzel gördük ama bu konularda da eksikliğinizi görüyorum demeli... (G18)

Kesinlikle yardımcı olmalı. Sadece eksik görme veya sadece eleştirmek değil de gerçekten yardımcı olmaya çalışmalı. (G10)

Bazı öğretmenler denetmenlerin, geliştirmeye yönelik bir yaklaşımla öğretmene yardımcı olması gerektiğini, onun yeniliklerden haberdar olması noktasında önemli bir kanal oluşturması gerektiğini dile getirirken aynı zamanda denetmenin yenilikçi ve gelişime açık bir yapıda olması gerektiğine vurgu yapmışlardır.

Okul öncesi eğitimi geliştirici amaçlar taşınmalıdır. (G7)

...Tamamlayıcı nitelikte de bir şeyler yapılabilir. Eleştiriden çok biraz bilgi aktarımı ya da yardımlaşma daha etkili olacaktır. (G16)

Öncelikle bize kaynak olması gerekir. Vermesi gerekir. Neyi nasıl yapacağımızı bildirmeleri gerekiyor. (G21)

Bununla birlikte okul öncesi eğitim alanındaki uygulamalar sırasında karşılaşılan problemleri çözme yeteneğine sahip denetmenlere ihtiyaç duyduklarını da ortaya koymaktadırlar.

Öğretmen sorunlarıyla ilgili, karşılaştığımız problemleri çözebilecek, eksiklerimizi görebilecek (belki biz göremeyebiliriz), bizi bilgilendirecek. Kendimizi geliştirmemize faydalı olması lazım... (G25)

Denetmenlerin diğer ülkelerin alana ilişkin neler yaptığı hakkında bilgi sahibi olarak, bu bilgileri aktarması da öğretmenlerin beklentileri arasındadır.

...Dünyada bu iş nasıl yapılıyor? Amaç ne gerçekten? Bize çok sık söylenen bir şey var ki; “ne yapıyorsunuz çocuklarla oturup?” oyun oynamadan ibaret olmadığını onlar da bilmeli, belgelere bakıp bakıp gitme huyundan vazgeçmeliler... Farkındalık düzeyleri yüksek olmalı. (G19)

Bu konuya ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer nokta da eğitimsel uygulamaların nicel boyutlarından arınıp nitelik boyutuna yönelmeleri gerekliliğidir. Görüşmeler sonucu ulaşılan verilerin analizinde en sık karşılaşılan tema, denetmenlerin eğitimin niteliğiyle değil niceliğiyle ilgilendikleri görüşü olmuştur.

Denetmenlerde bulunması gereken özelliklere yönelik öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer beklenti “farklı değişkenlere göre değerlendirebilme yetisi” olmuştur. Bu görüş, eğitim-öğretim ortamlarını coğrafi, fiziki ve sosyo-ekonomik düzeyine göre değerlendirebilen, bu değerlendirmeler sonucu ortaya çıkan artı ve eksi yönleri göz önünde bulundurarak belirli yargılara ulaşan bir denetmen profilini ifade etmektedir.

Gelen müfettişler en azından girdiği sınıfın yapısını, öğrencilerin de velilerin de sosyal kültürel yaşantısını bilmeli. Gittiği okulun şartlarını, özelliklerini bilmeli. Taleplerini ona göre yapmalı...(G16)

Öte yandan nasıl bir amaçla gelinirse gelinsin denetimin iş yaramayacağını, eksiklerin giderilmesinde ve yeni bilgilerle donanmada öğretmen ve eğitim-öğretim ortamına bir katkı sağlamayacağını düşüncesi de söz konusudur.

Görüşme sorularını netleştirmek için gerçekleştirilen pilot görüşmede ve çalışmaya başlamadan önce taranan alan yazında eğitim denetiminde yaşanan sorunların varlığı göze çarpmış ve bu sorunlardan sıkça söz edildiği görülmüştür. Bu nedenle, çalışmada yer alan öğretmenlerden sorunların kaynaklarının belirlenmesine yönelik görüşleri alınmıştır.

III.5.3. Okul Öncesi Eğitim Denetimi Sorunlarının Kaynakları

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerin hemen hemen tamamında okul öncesi eğitim alanında yapılan denetimlerde ciddi sıkıntıların yaşandığı, belirgin problemlerin varlığı göze çarpmıştır. Yaşanan bu sorunların ortaya çıkarılmasına yönelik olarak yine öğretmen görüşlerine başvurularak, durum derinlemesine anlaşılmasına çalışılmıştır.

Öğretmenlerin denetimde yaşanan sorunların kaynaklarına ilişkin verdikleri cevaplar iki ayrı boyutta ele alınabilir. Bunlardan ilki denetmene ilişkin kaynaklar, ikincisi denetim sistemine ilişkin kaynaklar. Denetmene ilişkin kaynakların alt temaları Tablo 17’de yer almaktadır.

Tablo 17. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetimsel Sorunların Denetmene İlişkin Kaynaklarıyla İlgili Görüşleri

Alt Temalar	f
Denetmenlerde yeterli alan bilgisi bulunmaması	17
Alanda pratiklerinin olmaması	5
İletişimlerinin zayıf olması	4
Objektif olunmaması	3

Öğretmenlerin ifadeleri analiz edildiğinde okul öncesi eğitim denetiminde yaşanan sorunların denetimsel kaynaklarından frekansı en yüksek olan denetmenlerin yeterli alan bilgisi bulunmaması olarak ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan yola çıkarak denetimde yaşanan sorunlarının en büyük kaynağının denetmenlerin alanda uzmanlıklarının bulunmaması olduğu söylenebilir.

...Tamam onlar da formasyon almışlar ama biz kadar yetkili değiller. Çocuğun her gelişim evresini bilmiyorlardır. Okul öncesi alanını bilmiyorlardır. O yüzden sorun yaşıyoruz ama diğer konuları bilmiyorum. Nasıl bu hale geliyorlar bilmiyorum...(G2)

Aynı öğretmen görüşmenin devamında, denetmenlerin alan bilgisinin yetersiz olmasının denetim etkinliklerine yansımalarını şöyle ifade etmiştir;

Bizi bir kalıba sokmaya çalışıyorlar. Yani okul öncesindeki 5-6 yaş çocuğunun gelişim özelliklerini bildiklerinden değil bilmiyorlar. Onlara göre ben disiplin vermek zorundayım. Ama benim anlayışım bu değil. Ben o yaş çocuğuna

disiplin vermem. Biliyorsunuz siz de. Davranışları verirsiniz. Çocuk zaten nerde durması gerektiğini öğrenir. Ama onlara göre böyle değil. Okul öncesini ilkokula hazırlık ya sınıfta oturacak, söz almayı bilecek, disiplinin gerektirdiği belli kalıpları uygulayacak onlar bunu istiyor. Ve sadece kağıtçılık yani bürokrasi başka hiçbir şey değil. (G2)

Çoğunlukla sınıf öğretmenliği, İngilizce, resim, rehberlik gibi branşlarda uzman olan denetmenler tarafından denetlenen okul öncesi öğretmenleri bundan sıkıntı duyduklarını ifade etmişlerdir.

6 yaş çocuğunun gelişim özelliklerini bilmiyor. İlköğretim denetmeni olduğu için ilkokul çocuklarından bekledikleri şeyleri bekliyorlar. Zaten bir de ön yargılarla geliyorlar. Onla o birleşince bir felaket olabiliyor. (G14)

Öte yandan alan uzmanı olan denetmenlerce denetlenmiş öğretmenlerin de bundan memnuniyet duymamaları oldukça dikkat çekicidir. Bu şekilde denetim görmüş bir öğretmenin konuya ilişkin sözleri çarpıcıdır:

Öncelikle bu işi denetime gelen insan bilecek. Çocuk psikolojisini, gelişim özelliklerini bunları bilmesi gerekiyor. Ve okul öncesinden, çocuk gelişiminden gelmesi gerekiyor. Gerçi öyle bir müfettiş de tanıdık ama yine aynı şeyleri yaşadık. Üzgünüm. O da o kalıba girmiş. (G15)

Çalışmaya katılan öğretmenlerden sadece üçünün okul öncesi eğitim alanında uzman bir denetmen tarafından denetlendiği ve bu öğretmenlerin de denetimden memnun olmadığı göz önünde bulundurulduğunda okul öncesi eğitimde denetim uygulamalarının doğruluğu tartışılmaktadır.

Tabi zaten denetlenmek başlı başına sorun adı üstünde...(G1)

Bir başka öğretmenin ifadeleri bu durumu destekler niteliktedir;

Denetimin yapısında sorun olduğunu gözlemliyorum. (G7)

Öğretmenler tarafından en çok ifade edilen denetmene ilişkin bir diğer sorun, denetmenlerin okul öncesi eğitim alanında belli süre öğretmen olarak çalışmış olmamalarıdır. Bu durumun, teorik bilgilerle iyi düzeyde donanmış olsalar da uygulama boyutunda eksik kalmalarına yol açarak öğretmenlerle ilişkiler ve empati kurmada denetmenleri yetersiz kıldığını öne sürmektedirler. Bununla birlikte uygulamaya dair öğretmenlere yardımcı olmadıkları, empati kuramadıkları, denetimsel gereklilikleri yerine getiremedikleri, bu anlamda yaşanan sorunları çözemedikleri görüşü hakimdir.

Uzmanı olsalar bile bu işi yapmadıktan sonra çok bir şey ifade etmiyor. Hani sadece teorik bilgilerle gelmeleri tamam uzman oluyorlar o şekilde ama uygulamasının da içinde bulunmaları gerekiyor. Yani uygulamanın olmaması bence ilk başta gelen sorun. (G11)

...Şöyle söyleyeyim aslında kitap üzerinde bilgiye sahip oluyorlar. Mesela okul öncesiyle ilgili bir şeyler okumuşlar. Ancak denetime geldiklerinde öğretmen uygulamalarını anlayamıyorlar...(G3)

Öğretmenlerin denetmenlere yönelik ifade ettikleri diğer bir sorun sağlıklı iletişim kanallarını kullanmada yetersiz kaldıklarıdır. Denetimsel

hedeflere ulaşılabilmesi için iletişimin ne kadar gerekli bir araç olduğu göz önünde bulundurulacak olursa bu durumun önemli bir sorun oluşturduğu söylenebilir.

İletişim sorunları var. Alan uzmanı olmadıkları gibi iletişimde başarısız olmaları can sıkmaktan başka işe yaramıyor. (G16)

Denetmenlerden kaynaklanan sorunların sonucusu denetmenlerin objektif olmamasıdır. Bu yönde görüş bildiren öğretmenler, bazı denetmenlerin değerlendirmelerinde objektif olmadığını, siyasi görüş, din, ırk ve bunun gibi amaç dışı kriterlere göre puanlamalar yapabildiklerini öne sürmüştür. Kişisel ön yargılarıyla hareket eden denetmenlerin etik dışı uygulamalara giderek adaletsiz bir denetime neden olduklarını vurgulamışlardır.

10 yıllık deneyimim içerisinde öğretmenim kaşına gözüne takan bazı denetmenler gördüm. Hiç konuyla ilgisi olmayacak şekilde değerlendirmeler yapanlar var. Sadece yaptığımız işin denetlenmesi gerekirken kendi kişisel düşünçesine, siyasi düşünçesine göre hareket eden... bazen önyargılı gelebiliyorlar, önyargılı geldikleri zaman da direk kişinin üzerine olumsuz bir şekilde çullaniyorlar. (G1)

Bir öğretmenin ifadeleri de öğretmenlere ön yargıyla yaklaşan denetmenlerin onların morallerini bozarak motivasyonlarını düşürdüğünü gözler önüne sermektedir:

...Malazgirt'te çalıştığım zaman hiçbir eksik yok, her şey çok güzel ama şöyle bir şey yaşanmıştı aramızda; nerelisiniz deyince bana ben Mardinliyim dedim. Bana söylenen şuydu; "Atatürk'ten taviz yok hocam" dedi bana. Bana bunu söylemesi benim çok zoruma gitmişti. Hani Mardinli deyince böyle bir cevap almak benim hiç hoşuma gitmemişti. Kimsenin de zaten herhalde hoşuna gitmez. (G5)

Denetmenlerin öznel değerlendirmeler yaptıklarını ifade eden bir öğretmen söylemleri gözden geçirildiğinde sadece objektif olmamaları değil tüm denetim kriterlerini dikkate almadan ya da hiç denetim yapmadan değerlendirmelerde bulunmalarının da mümkün olduğu anlaşılmaktadır.

Genelde evraklara dayalı bakıyorlar. Çocuklara değil. Bunun yanında çok güzel denetimler de geçirdik ama onlar çok az sayıda kalıyor. Sadece o andaki senin çocuklara karşı verdiğin etkinlikler veya çocukların davranışlarıyla sınıf içindeki durumunu gözlemleyerek yapılan denetimlerde memnun kaldık. Ama onun dışında sadece dosyalara bakıp puanlama yaptılar. Bence çok gerçekçi değil o puanlamalar. Hiç girmeden denetim oldu. Puan aldık. Teftiş olmadan puan aldıığımız da oldu yani. (G9)

Denetmenlere ilişkin denetimsel sorunlar bu konuda görüş bildiren bütün öğretmenlerin kullandıkları ifadeler gözden geçirilerek derlenmiş, bunun sonucunda ortaya çıkan resme bakıldığında öğretmenlerin denetmenle ilgili ifade ettikleri sorunların altında yatan denetim sistemine ilişkin sorunların varlığı belirgin olarak görülmüştür. Öğretmenler tarafından sözü edilen olumsuzluklar

her ne kadar denetmene atfedilse de aslında denetim sisteminin yapısından ileri geldiği bu ifadelerle gözler önüne serilmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşme verilerinin analizinde denetim sisteminden kaynaklanan denetimsel sorunların varlığı da göze çarpmaktadır. Denetim sisteminden kaynaklı sorunlara ilişkin ortaya çıkan alt temalar Tablo 18’de yer almaktadır.

Tablo 18. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetimsel Sorunların Denetim Sistemine İlişkin Kaynaklarıyla İlgili Görüşleri

Alt Temalar		f
Denetim Sistemine İlişkin Kaynaklar	Gerçekleşen denetim etkinliklerinin alana uygun olmaması	22
	Denetim olgusunun öğretmenlerde oluşturduğu olumsuz algı	21
	Denetmenlerin yetkileri	10
	Denetim süresinin kısa olması	5
	Denetimlerde tutarsızlık	4

Tablo 18 incelendiğinde, denetim sistemine ilişkin sorunlar içinde denetim etkinliklerinin alana uygun olmaması öne çıkmaktadır. Bu durum okul öncesi eğitim alanında gerçekleşen denetim etkinliklerinin alanın kendine özgü yapısına ters düştüğünü ortaya koymaktadır. Çalışmada yer alan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri cevaplar, yoğun bir şekilde bu soruna işaret etmektedir. Bir öğretmenin söylemleri dikkat çekicidir;

Öğrencilerimizin yaşları çok küçük. Dolayısıyla verilen eğitim de çok farklı. Biz bile çocuklara not veremezken başkaları bize neye göre not veriyor? Böyle bir ortamda denetim sağlıklı değil. Eğitim öğretimi zenginleştirecek başka yöntemlerin arayışına gidilmeli...(G1)

Yürürlükte olan denetim uygulamalarının okul öncesi eğitim alanına uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin bir bölümü, denetim uygulamalarının tamamen ortadan kaldırılarak yeni bir yöntem arayışına girilmesini öngörürken bir kısmı da denetimin gerekli olduğu düşüncesiyle sadece yapısal değişikliklere gidilerek devam etmesini ifade etmiştir.

Denetimin yapısında sorun olduğunu gözlemliyorum. Neden yeterli bilgiye sahip olmaları halde bizi denetlemeye gönderiliyorlar anlamıyorum... Gereken düzenlemelerin yapılmasını bekliyoruz...(G7)

Öğretmen ifadeleri gözden geçirildiğinde öğretmenlerin “denetim” kelimesine karşı geliştirdikleri olumsuz bir algının varlığı göze çarpmaktadır. Çalışmada yer alan 21 öğretmen bu durumu net bir şekilde ifade ederken diğer 5

öğretmenin çekimser kaldığı gözlenmektedir. Konuya ilişkin bir öğretmenin ifadeleri şöyledir:

Hiç hoş olmayan bir şey denetim. Biz kendi sınırlarımız normalde zaten sınıf içerisinde çiziyoruz, yapmaya çalışıyoruz üzerimize düşen görevleri ama o olduğu zaman biraz daha sıkıntı yaratıyor. (G3)

Denetim sistemine ilişkin sorunlardan söz eden öğretmenlerden bazıları, denetmenlere verilen birçok yetkinin kötüye kullanıldığını ifade ederek, bu yetkilerin gereksiz bir şekilde kendilerine verildiğini dile getirmiştir.

Denetimin amaçlarına hitap etmiyorlar. Kendileri de öğretmenlikten geliyorlar ama bunu unutuyorlar. Öğretmeni strese, sıkıntıya sokmak, kendilerini üstün göstermek bütün yaptıkları...(G2)

Konuya ilişkin görüş bildiren beş öğretmen ise denetim süresinin kısa olmasından ve bunun çok sağlıksız bir değerlendirme ortamına yol açtığından söz ederek bunu önemli bir sorun olarak öne sürmüştür. Denetim için ayrılan sürelerin 15 dakika, yarım saat gibi bir ortalama olduğu ve en iyimser tahminle 2 saati geçmeyeceğini ifade eden öğretmenler böyle bir kısıtlılık içerisinde neyin değerlendirilebileceğini anlamadıklarını ifade etmektedirler.

Mesela şu anda yaşamış olduğumuz teftişin, denetimin amacına uygun olmadığını düşünüyorum kesinlikle. 15dakikalık, 1 saatlik, 2 saatlik süreç içerisinde kimse kimseyi değerlendiremez. (G10)

Çalışma verilerine bakıldığında denetim sistemine ilişkin sorunlardan son sırada olan durumun denetim uygulamalarındaki tutarsızlık olduğu ortaya çıkmaktadır. Her gelen denetmenin kişisel durumuna göre başka bir kritere önem vererek onu ön plana çıkardığını, denetim etkinliğinin onun üzerinden sürdürdüğünü ifade eden öğretmenler bu durumun kafalarını karıştırdığını vurgulamaktadırlar. Bu tutarsızlık ortamından memnun olmadıklarını, odaklanmaları gereken etkinlikler ve evraklar konusunda bocaladıklarını ortaya koymaktadır.

Gelenlerin birbirini tutmayan şeyler söylemeleri. Herkesin farklı şeyler istemesi. Denetimin yoruma açık olmasıdır. Ya da bir denetmen bir öncekinden kalmış oluyor. Bu değişmiş diyorsunuz ama hayır diyor. (G16)

Kişiyeye göre amaçlar değişiyor. (G9)

Valla müfettişe göre değişiyor. Kimisi gerçekten mesleki olarak denetliyor kimisi de o yılını ortamına göre denetleyip gidiyorlar. Onlar da zaten pek şey olduğunu düşünmüyorum çünkü kendileri belirli bir kural koymuşlar, ne söylersen söyle seni dinlemiyor. Kendi koyduğu kuralları ya da işte şeyleriyle evraklarını doldurup gidiyor. Soru-cevap olarak bize soruyor gidiyor. Yani sınıfla hiçbir alakası olmuyor bu teftişin. (G12)

Öğretmen söylemlerinde öne çıkan noktalardan, okul öncesi eğitim alanında gerçekleştirilen denetimlerle ilgili iki farklı boyut ortaya çıkmaktadır. Belirlenen bu iki boyut denetmene ilişkin ve denetime ilişkin diye ikiye ayrılmış olsa da çalışmada yer verilen örnek ifadelerden de anlaşılacağı gibi birbirine

bağımlı yönleri mevcuttur. Örneğin, denetmene ilişkin sorunlar bölümünde yer verilen “alan uzmanlığı” konusunda öğretmenler, alanda yeterli teorik ve pratik bilgiye sahip olmamalarından denetmenleri sorumlu tutmaktadır. Ancak başka bir açıdan bakıldığında bu durumdaki denetmenleri gönderen sistemin kendisidir. Her ne kadar öğretmen söylemleri sonucu bu durum denetmenlere mal edilmiş olsa da aslında bu sorunun denetim sistemine ilişkin olduğu ve o boyutta ele alınması gerektiği anlaşılmaktadır.

Bu konuya ilişkin dikkat çekici bir diğer nokta ise okul öncesi eğitim sistemindeki denetim sorunlarını ele alan öğretmenlerin, denetmeden ve denetimden kaynaklanan boyutlarını ele alarak okul öncesi eğitim sisteminin kendisinden kaynaklanan herhangi bir durum olup olmadığını sorgulamamalarıdır. Bu konuda yalnızca bir öğretmen görüş bildirmiştir.

Okul öncesi eğitim devamlı değişen bir sistemi olduğu için. Biliyorsun her 6-7 yılda bir her şey değişiyor.(G15)

Sürekli değişen bir yapıya sahip olan eğitim sisteminde okul öncesi eğitim de ciddi değişimlerle dönüşmekte ve birbirinden çok farklı okul öncesi eğitim programları birkaç sene içinde yürürlüğe girerek uygulanmaktadır. Bu durum öğretmenlerde bir karmaşa yaratmakta dolayısıyla bu alanı denetleyecek denetmenleri de dikkate almaları gereken kriterler konusunda hata yapmalarına neden olabilmektedir.

Arslan (2002)’in, okul öncesi eğitim öğretmenlerinin ilköğretim teftiş sisteminden kaynaklanan problemlerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında müfettişlerin, rehberlik ve mesleki yardım rollerini yeterince yerine getirememeleri en önemli sorun olarak bulunmuştur. Ayrıca, müfettişlerin alan bilgisi bakımından yetersiz olmaları, teftişte çevresel imkânların dikkate alınmaması, müfettişlerin teftiş sırasında değerlendirme kriterlerini söylememeleri, yapılan olumlu çalışmaları takdir etmemeleri ve özendirici olmamaları, öğretmenleri kısa sürede teftiş etmeleri, objektif olmamaları, değerlendirmedeki not vermelerin adil olmaması, sadece günlük ve yıllık planlara bakarak teftiş gerçekleştirmeleri, öğretmenlerle iletişim kurmamaları, okul öncesi alanında eğitim ve öğretim ile ilgili değişikliklerden müfettişlerin haberdar edilmemesi, müfettişler arasında tutarsızlıkların olması, anasının düzenini ilköğretim düzeni gibi düşünüp yargulamaları, şekilci olmaları, sınıf mevcudunun dikkate alınmaması, öğretmenlerin düşüncelerini dikkate almamaları, okul öncesi kurumlardaki sorunları ciddiye almamaları, öğretmenlerin yaptıkları işleri çocuk işi gibi görmeleri de araştırmanın diğer bulgularıdır.

III.5.4. Okul Öncesi Eğitim Alanında Yaşanan Denetim Sorunlarının Çözüm Yolları

Görüşmeye katılan öğretmenlerin tamamı, okul öncesi eğitim denetimine ilişkin soruların her soruya verdikleri cevapta denetimsel sorunlara işaret etmiştir. Denetimsel sorunlar ve kaynakları üzerine yapılan görüşmelerin devamında

öğretmenlere, bu sorunların çözülebileceğini düşünüp düşünmedikleri sorularak verilen cevaplar doğrultusunda çözüm önerilerine ulaşılmaya çalışılmıştır.

Verilen cevaplar gözden geçirildiğinde çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu denetimde yaşanan sorunların çözülebileceğini düşündükleri görülmektedir. Ancak dört öğretmen bu sorunların çözülebileceğini düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşte olan öğretmenlerin üçü denetim ortadan kaldırılarak sorunun kökten çözüme ulaşacağını dile getirirken, biri öğretmenler emekli olursa denetimden kurtulacaklarını belirtmiştir.

Denetimde yaşanan sorunların ortadan kalkabileceğini düşünen öğretmenlere bunun nasıl gerçekleşebileceği sorulduğunda her biri farklı çözüm önerileri ve uzlaşmayı sağlayıcı koşullar öne sürmüşlerdir. Bununla birlikte benzer çözüm önerilerini ifade eden öğretmenlerin varlığı da göze çarpmaktadır. Denetimsel sorunların çözümüne ilişkin alt temalar Tablo 19'da yer almaktadır.

Tablo 19. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Denetimsel Sorunların Çözümüne İlişkin Görüşleri

Alt Temalar	f
Denetim sürecini alanda uzmanlığı olan denetmen gerçekleştirmeli	8
Eğitim ve denetimde aynı amaçlarla hareket edilmeli (ikisi arasında tutarlılık olmalı)	6
Alternatif denetim yöntemleri denenmeli	5
Denetim etkinliklerinin objektifliği sağlanmalı	5
Denetmen alandan olmasa bile yoğun eğitimlere tabi tutulmalı	5
Denetim eğitim sisteminden kaldırılmalı	4
Okul öncesi eğitimin önemi tüm çevrelerce benimsenmeli	3
Denetim etkinlikleri yerine öğretmenin mesleki gelişimine yönelik kurs ve seminerler düzenlenmeli	3
Denetmenler denetim etkinliklerinden önce okul öncesi kurumlarda uzun süreli gözlem yapmalı	2
Denetmenler kadınlardan tercih edilmeli	2
Hem denetmenlere hem öğretmenlere psikolojik destek sağlanmalı	1
Denetim etkinliklerinin sıklığı azaltılmalı	1

Denetimde yaşanan sorunların ortadan kaldırılabilceğini düşünen beş öğretmen, bu sorunların ortadan kaldırılamayacağını düşünen üç öğretmene benzer şekilde denetimin ortadan kaldırılması gerektiğini savunmuştur. Denetimle ilgili hangi düzeltme çalışmaları yapılırsa yapılırsın olgunun doğasından kaynaklanan sorunların çözülemeyeceğini düşünen öğretmenler kökten çözüm önerisinde bulunmaktadır. Bu görüşü savunan öğretmenler, denetim olmasa da sistemin gerektiği şekilde devam edeceğini, sisteme katkı sağlaması beklenen denetim etkinliklerinin yarardan çok zarar getirdiğini belirtmiştir.

Denetim sistemindeki sorunların çözülebileceği yönünde olumlu görüş bildirmiş olsalar da beş öğretmeni olumsuz görüş bildiren diğer üç öğretmen kategorisinde değerlendirmek mümkündür. Denetim etkinliklerine son verilmesini isteyen bu öğretmenlerin denetim sisteminin düzeleceğine dair bir umutlarının olmadığı anlaşılmaktadır. Ancak bu öğretmenler, denetimin kaldırılması gerektiği yönünde görüş bildirmiş olsalar da bir taraftan farklı çözüm önerileri sunmuş olmaları nedeniyle olumlu görüş bildirenlerle birlikte alınmışlardır.

Denetim etkinliklerine son verilmesi gerektiğini düşünen öğretmenlerden üçü denetim etkinlikleri yerine, öğretmenin mesleki gelişimine yönelik kurs ve seminerler düzenlenmesinin uygun olacağını öne sürerek farklı bir değerlendirme ve mesleki gelişim sistemi önerisinde bulunmuşlardır.

Eğer eğitim kurumlarındaki denetimin amacı öğretmeni geliştirmek ve daha sağlıklı eğitim- öğretim ortamı oluşturmaksa bunun en güzel yolu kurs ve seminerlerdir. (G26)

Araştırmada yer alan öğretmenlerden bazıları denetim etkinliklerinin kendileri ve eğitim örgütlerindeki tüm yapılar için faydasızlığını vurgulamakta, amaç gerçekten öğretmenin gelişimini desteklemek, yanlış uygulamaları düzeltmekse bunun kurs ve seminerler kanalıyla gerçekleştirilebileceğini savunmaktadırlar. Chairoula (2011)'nın Türkiye, Yunanistan ve Bulgaristan eğitim denetimini karşılaştırdığı çalışmasında Yunanistan eğitim denetimi sisteminde denetmen olgusunun bulunmadığı ifade edilmektedir. Bu örnekte olduğu gibi denetim sisteminden denetmen kavramını çıkararak yukarıda belirtilen öğretmenlerin ifade ettiği şekilde mesleki gelişime yönelik kurs ve seminerler düzenlenebilir.

Öte yandan denetim olmadan belirlenen hedeflere ulaşmanın zor olduğunu vurgulayan öğretmenlerin farklı çözüm önerileri dikkati çekmektedir. Bu çözüm önerileri arasında öne çıkanı “Denetimi alanda uzmanlığı olan denetmenler gerçekleştirmeli” ifadesidir. Denetmen özellikleri ve denetim amaçları gibi yukarıda yer alan başlıklarda da sık sık tekrarlanan bu madde öğretmenlerin en büyük sorunu ve aynı zamanda da en büyük çözümü olarak gözlemlenmektedir. Öğretmenler alanda uzman bir denetmenin denetim etkinliklerini gerçekleştirmesi durumunda denetimde yaşanan birçok sorunun ortadan kalkacağı görüşündedirler.

Dikkati çeken bir diğer çözüm önerisi “eğitim ve denetimde aynı amaçlarla hareket edilmeli” maddesidir. Bu maddeyi savunan öğretmenler eğitim etkinlikleri içinde belirlenen amaçların denetim etkinliklerinde fazla dikkate alınmadığını, denetime gelen denetmenlerin farklı amaçlarla hareket ettiğini ve eğitim etkinlikleri ile denetim etkinlikleri arasında tutarsızlık olduğunu öne sürmektedirler. Beş öğretmen de alternatif denetim yöntemleri araştırılarak ve pilot çalışmaları yapılarak farklı bir denetim sisteminin uygulamaya konması

gerektiğini ifade etmiştir. Yine denetimi, düzenin devamlılığı için olmazsa olmaz gören öğretmenler de farklı çözüm önerilerini ortaya koymuşlardır;

1. Denetim etkinliklerinin objektifliği sağlanmalı.
2. Denetim etkinliklerinin sıklığı azaltılmalı, süresi uzatılmalı.
3. Denetmenler kadınlardan tercih edilmeli.
4. Denetmen alandan olmasa bile yoğun eğitimlere tabi tutulmalı. Bu eğitimler denetleyecekleri alanla ilgili olduğu kadar iletişim becerilerini geliştirecek kurslar olmalı.
5. Denetmenler denetim etkinliklerinden önce okul öncesi kurumlarda uzun süreli gözlem yapmalı.
6. Okul öncesi eğitimin önemi tüm çevrelerce benimsenmeli.
7. Hem denetmenlere hem öğretmenlere psikolojik destek sağlanmalı.
8. Eğitimde ve denetimde aynı amaçlarla hareket edilmeli (ikisi arasında tutarlılık olmalı).

Ilgaz (2011) çok yönlü ve sürece yayılan bir değerlendirme yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Denetimde belli ölçütler olması, farklı yöntemlerle farklı kaynakların görüşlerinin alınması ve adil bir değerlendirme yapılıp sonuçlarının öğretmen eğitimlerine yön vermede kullanılması da beklenen değerlendirme sisteminin özellikleri arasında ifade edilmektedir. Sözü geçen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenin mesleki gelişiminin, denetim etkinliklerinde ilk amaç olması gerektiği görüşünde olan Campbell (1984), okul öncesi eğitimin problemleri ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir denetim modeli geliştirme çalışması yapmıştır. Geliştirilen denetim modeli, okul öncesinde yaşanan problemlerin çözümüne katkı sağlayan, yaratıcılığı vurgulayan, programın hedefleri ve örgütsel problemlerin çözümüne dayalı bir modeldir. Ayrıca modelin oluşum sürecinde, okul öncesi eğitimin denetimine katkı sağlayacağı düşünülen (klinik denetim gibi) farklı okul denetimi yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Bu çalışmada ise Campbell (1984)'in amaçladığından farklı olarak okul öncesi eğitim denetimi üzerinde durulmuş, elde edilen bulgular ışığında değerlendirmeler yapılarak çözüm önerileri sunulmuştur.

Daha derin ve sağlıklı bir bilgiye ulaşmak amacıyla çalışmada yer alan öğretmenlere kendi branşlarındaki meslektaşlarıyla yukarıda dile getirdikleri denetim sorunlarıyla ilgili değerlendirmelerde bulunup bulunmadıkları sorulmuştur. Çalışmada yer alan öğretmenlerin tamamı meslektaşlarıyla denetim

süreci ve denetimde yaşanan sorunlarla ilgili değerlendirmelerde bulduklarını ifade etmiştir. Bu cevap üzerine öğretmenlere kendileriyle aynı branştan olan meslektaşlarıyla hangi sorunları değerlendirdikleri sorusu yöneltilerek genel bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte bu görüşme sorusu, görüşme sırasında atlanan ya da unutulan bir nokta varsa ortaya çıkartılmaya yönelik bir sonda niteliği taşımaktadır. Ancak çalışmada yer alan öğretmenler, meslektaşlarıyla yaptıkları görüşmeler ve değerlendirmelerde onların da kendileriyle benzer sorunlardan rahatsızlık duyduğunu, farklı bir sorun öne sürmediklerini ifade etmişlerdir.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularının genel bir değerlendirmesi ve bu konuda daha sonra yapılacak araştırmalar ve uygulamalar için öneriler yer almaktadır.

IV.1. Sonuç

Araştırmanın temel amacı okul öncesi eğitim alanında yapılan denetim uygulamalarının okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısından değerlendirilmesi olduğu için, beş boyutta hazırlanan açık uçlu sorulara öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve çalışmanın bulgular bölümünde belli bir çerçeve dahilinde sunulmuştur. Belirlenen bu beş boyut; okul öncesi eğitimde denetim anlayışı ve işleyişi, okul öncesi eğitim denetiminin okul öncesi eğitim etkinliklerine yansımaları, okul öncesi eğitim denetiminin okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yeterliliğine ve gelişimine yansımaları, okul öncesi eğitimde denetimin okullardaki insan ilişkileri ve iletişimin niteliğine yansımaları ve okul öncesi eğitimde denetimin niteliğinin artırılmasıdır.

Araştırmada ilk olarak okul öncesi öğretmenlerin denetim olgusuna ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu görüşler, “okul öncesi eğitimde denetim anlayışı ve işleyişi” boyutuyla ilgili temel bakış açısını ortaya koymaktadır. Örneğin; denetim kavramının, bir kontrol mekanizmasını çağrıştırdığını ifade eden okul öncesi öğretmenin, okul öncesi eğitim denetimi anlayışı ve işleyişini bir kontrol süreci olarak gördüğü söylenebilmektedir.

Günümüzde var olan eğitim örgütleri her ne kadar çağdaş denetim anlayışlarıyla tanışmaya ve kaynaşmaya başlamış görünse de okul öncesi eğitim öğretmenlerinin alanlarında yapılan eğitim denetimi etkinliklerinden hoşnut olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu alanlarında gerçekleşen denetim uygulamalarının kendilerine bir katkısı olmadığını öne sürmüştür. Bu öğretmenlerden bazıları bu uygulamaları yararlı bulmasa da sistemin bir getirisi olarak benimsediklerini ifade etmektedirler. Öte yandan bir öğretmen grubu ise yararsız bir uygulamanın devamını anlamlı bulmadıklarını dile getirmektedirler.

Öğretmenler, okul öncesi eğitim denetiminde yapılan uygulamaların; evrak kontrolü, öğrenci düzeyinin belirlenmesi ve rehberlik olarak üç amaçtan meydana geldiği görüşünü ortaya koymuşlardır. Okul öncesi eğitim denetmenleri tarafından uygulanan evrak kontrolü ve öğrenci düzeyinin belirlenmesinin, öğrencilere değerlendirme yapılmayan özel ve temel bir eğitim basamağı olan okul öncesi eğitim anlayışına ters düştüğü görüşünde olan öğretmenler, denetmenlerin rehberlik çalışmalarını da yetersiz bulmaktadır. Bu yetersizliğin, (alanda yapılan benzer çalışmalarda olduğu gibi) okul öncesi eğitim denetmenlerinin, okul öncesi eğitim alanında yeterli bilgiye ve donanıma sahip olmamalarından kaynaklandığı yine öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Öğretmenlerin belirttiği denetim amaçları, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişlikleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi'nde belirtilen amaçların yanında oldukça eksik kalmıştır.

Araştırmanın ikinci boyutu olan denetiminin okul öncesi eğitim etkinliklerine yansımalarıyla ilgili öğretmen görüşleri analiz edildiğinde öğretmenlerin eğitim- öğretim etkinliklerini düzenlerken ve gerçekleştirirken denetmeni bir kanal olarak görmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin bu anlamda en çok yararlandığı yol, internettir. Bunun yanı sıra alanla ilgili etkinlik kitapları ve meslektaşları en çok yararlandıkları diğer yollar arasındadır.

Araştırmada bir diğer boyut olan okul öncesi eğitim alanında yapılan denetimin, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve gelişimlerine yansımalarına ilişkin bulgular incelendiğinde araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu anlamda bir katkı sağlamadığını düşündükleri görülmektedir. Bu görüşte temel neden, yine denetmenlerin alan uzmanı olmamaları şeklinde görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü boyutu olan okul öncesi eğitim denetiminin, okul öncesi eğitim sınıflarında ve kurumlarındaki insan ilişkileri ve iletişime yansımalarına bakıldığında, yine olumsuz etkiler dikkati çekmektedir. Denetim uygulamaları sürecinde okulda yapay bir ortamın oluştuğu, okul atmosferine hakim olan stresin güç ilişkilerinde olumsuzluk görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Denetimin, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş doyumunu da olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır. Kendisi kadar bilgili ve uzman olmayan denetmenler tarafından kontrol edilerek, değerlendirildiğini düşünen öğretmenler bu durumu kabullenemediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca denetim sürecinde okul ortamında disiplinin artması, öğretmende mesleki tükenmişlik oluşturmaktadır.

Denetim sürecinde, öğretmenlerde ve okul idarecilerinde daha çok kaygı ve stresin yaşandığı, yardımcı okul personeli ve öğrencilerde ise genellikle duygusal bir farklılaşma olmadığı, bazen gerginlik ve huzursuzluk duyguların bu okul bileşenlerinde görülebildiği denetimde insan ilişkileri ve iletişim boyutunda ortaya çıkan bir diğer araştırma sonucudur.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin belli bir çoğunluğu denetmenlerin iletişim tarzlarının kişilik yapılarına göre farklılaştığını öne sürmektedir. Yine

büyük bir çoğunluk, denetmenlerin kendileriyle baskın ve sert bir iletişim tarzı içinde olduklarını ifade etmiştir. Öğretmen söylemleri incelendiğinde bu durumun denetmenlerin, kendilerini, öğretmenlerden üst bir düzeyde görerek onlar üzerinde bir otorite oluşturma çabasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan az sayıda da olsa rahat, açık veya arkadaşça iletişim tarzlarını benimseyen denetmenlerin varlığından da söz edilebilmektedir.

Araştırmanın son boyutu olan okul öncesi eğitim denetiminin niteliğinin artırılmasına yönelik öğretmen görüşleri bölümünde okul öncesi eğitim denetiminin uygulamadaki amaçlarından memnun olmayan, uygunsuz ya da yetersiz bulan öğretmenlerin okul öncesi eğitim denetiminde gerçekleşmesini bekledikleri amaçlar ortaya konulmuştur. Bu amaçlar; öğrenci düzeyinin belirlenmesi, öğretmen yeterliliklerinin belirlenmesi, öğretmen eksiklerinin giderilmesi ve fiziki şartların kontrolü olarak dört grupta toplanmaktadır. Öğretmenler, denetmenlerin çocuklardaki gelişim özelliklerini doğru şekilde gözlemleyerek gelişimsel farklılığı bulunan çocukların eğitimiyle ilgili kendilerini yönlendirmelerini istemektedir. Ayrıca denetim uygulamalarında objektif ve genel değerlendirmeye anlayışının benimsenmesi gerektiğini öne sürmektedirler. Denetmenlerin, öğretmenlere doğru ve yeterli rehberlik yapabilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamaları beklenmektedir. Denetim uygulamalarında olması gereken son amaç, okulun ya da sınıfın fiziki koşullarında bulunan eksikleri belirleyerek bu eksikleri gidermeye yönelik çözüm önerileri sunmalarıdır.

Günümüzde yürürlükte bulunan denetim sistemi devam edecek olursa öğretmenlerin denetmenlerde görmek istedikleri bazı kişisel özellikler de şu şekilde sıralanmıştır; alan uzmanı, objektif, iletişim becerileri gelişmiş, insan ilişkilerinde başarılı, gelişime açık ve destekleyici ve farklı değişkenleri dikkate alarak değerlendirmeler yapabilen bir yapıya sahip olmaları beklenmektedir.

Denetim sisteminde yaşanan sorunların varlığı bu araştırmaya katılan öğretmen söylemlerinde ve alan yazında yer alan çalışmalarda dikkat çekmektedir. Araştırmada yer alan öğretmenler, bu sorunları, denetmenden kaynaklanan ve denetim sisteminden kaynaklanan olmak üzere ikiye ayırmıştır. Denetmenin alan bilgisinin yetersiz olması, okul öncesi eğitim alanında uygulama deneyiminin olmaması, iletişimlerinin yetersiz olması ve objektif olmalarını denetmenden kaynaklanan sorunlar olarak belirtilmiştir.

Denetim uygulamalarının alana uygulanmaması, denetim olgusunun öğretmenlerde oluşturduğu ön yargı, denetmenlere verilen gereksiz yetkiler ve denetim sürelerinin kısa olması denetim sisteminden kaynaklanan sorunlar olarak ortaya çıkmıştır. Denetmenin, alanda uzman olmaması her ne kadar öğretmenler tarafından denetmene ilişkin bir sorun gibi belirtilmiş olsa da bunu sistemin var ettiği bir sorun olduğu düşünülerek bu bölümde değerlendirilmesi mümkündür.

Öğretmenlerin, denetim sorunlarının, sürekli değişen ve belirsizleşen eğitim sisteminden kaynaklanabileceğiyle ilgili görüş bildirmemiş olmaları araştırmanın bu boyutunda dikkat çeken bir diğer durumdur.

Öğretmenlerin bir kısmı, denetimde yaşanan sorunların çözülemeyeceğini düşünürken büyük bir kısmı çözülebileceğine ilişkin olumlu bir algıya sahiptir. Öğretmenler, denetimde yaşanan sorunların çözülebilmesi için; denetim sürecinin alanda uzmanlığı olan denetmenlerce yürütülmesini, denetmen alandan olmasa bile yoğun eğitimlere tabi tutulmasını, eğitim ve denetimde aynı amaçlarla hareket edilmesini, denetim etkinliklerinde objektif olunmasını istemektedir. Alternatif denetim yöntemleri denenebileceği gibi denetim eğitim sisteminden kaldırılarak da köklü bir çözüm diğer çözüm önerileri arasındadır. Okul öncesi eğitimin önemi tüm çevrelerce benimsenmesinin şart olduğu, denetmenlerin denetim etkinliklerinden önce okul öncesi kurumlarda uzun süreli gözlem yapmasının gerektiği yine öğretmenler tarafından çözüm önerisi olarak vurgulanmıştır. Denetim etkinlikleri yerine öğretmenin mesleki gelişimine yönelik kurs ve seminerler düzenlenebileceği, hem denetmenlere hem öğretmenlere psikolojik destek sağlanması gerektiği düşünülmektedir. Bununla birlikte araştırmada yer alan öğretmenlerden çok az bir kısmı ifade etmiş olsa da denetmenlerin kadınlardan tercih edilmesi gerektiği ve denetim etkinliklerinin sıklığının azaltılması diğer çözüm önerileri arasındadır.

Standardize edilmiş bir denetim kriterleri listesi, farklı coğrafi ve fiziki şartlara sahip eğitim- öğretim ortamlarının denetimi için işlevsel değildir.

IV.2. Gelecek Araştırmalara ve Uygulamalara Yönelik Öneriler

Bu bölümde, araştırma sonuçları doğrultusunda ortaya çıkan sonuçlarla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

Günümüzde toplumlar ve kültürler çok hızlı bir değişim ve dönüşüm temelinde yeni bir yapılanma sürecine girmişlerdir. Bu yeniden yapılanma süreci her örgütü ve yönetimi etkilediği gibi yönetimin bir alt sistemi olan denetimi de etkilemiştir. Denetim eski klasik, kontrolcü anlayışından uzaklaşarak, öğrenen örgüt anlayışı içerisinde rehberlik ve işbaşında yardım yaklaşımına doğru bir değişim yaşamıştır. Ancak değişen insan kaynakları anlayışı içerisinde bu da yeterli değildir. Denetime alternatif olabilecek, denetimden beklenen amaçları yerine getirebilecek yeni yöntem arayışları devam etmektedir.

Okul öncesi eğitimin, kendine özgü yapısı, tüm eğitim basamaklarının temelinde bulunması ve birçok yönüyle diğer eğitim basamaklarından ayrılması, araştırmaya katılan öğretmenler tarafından araştırma boyunca sıklıkla vurgulanmıştır. Bu durum göz önünde bulundurularak, eğitimde denetimin

sorgulandığı bir ortamda okul öncesi eğitim denetiminde bir devrim gerektiği açıkça görülmektedir.

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim denetimi sisteminin, kendisinden beklenen işlevleri yerine getiremediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte okul öncesi eğitim denetimi uygulamaları sürecinde birçok sorunla karşılaştığı, denetimin öğretmende, motivasyon kaybı, stres ve mesleki tükenmişlik gibi olumsuz duygular oluşturduğu görülmüştür. Beklenen yararlarından çok zarar getirdiği, kendisinden beklenen amaçları karşılayamadığı görülen denetim sisteminden vazgeçilmelidir.

Okul öncesi eğitim alanında yürütülen denetim çalışmaları tamamen ortadan kaldırılarak denetimden beklenen amaçları yerine getirebilecek yeni bir sistem oluşturulmalıdır. Ayrıca, bu amaç doğrultusunda, hizmet içi eğitim, kurs, danışmanlık, koçluk, vb. gibi çalışmaları kapsayan bir model geliştirmek mümkündür.

Okul öncesi eğitim denetimini birçok boyutta ele alan bu çalışma, okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Bu tür bir çalışma, denetim sisteminin diğer önemli üyeleri olan okul idarecileri ve denetmenlerin görüşlerine de başvurularak yeniden gerçekleştirilebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun kadın olmasından dolayı görüşler arasındaki cinsiyet farklılığına bakılamamıştır. Erkek ve kadın okul öncesi eğitim öğretmenlerinin eşit şekilde yer aldığı bir çalışmada görüşlerin cinsiyete göre değişip değişmediğine bakılabilir.

Bu araştırmada ayrıntılara inebilmek ve derinlemesine bilgiye ulaşabilmek amacıyla nitel araştırma yönteminden yararlanılarak az sayıda bir gruba görüşme tekniğiyle uygulanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan gözlem tekniğinden yararlanılarak okul öncesi eğitimdeki denetim süreçleri gözlemlenerek benzer bir çalışma yapmak mümkündür.

Bunun dışında, nicel araştırma yöntemlerinden yararlanılarak büyük sayıda okul öncesi eğitim öğretmeni gruplarına ulaşılabilecek çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu konuda hem nitel hem nicel çalışmalardan birlikte yararlanılarak daha net sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Baysal, N. (2009). İsrail eğitim sistemi. İçinde Ada, S. ve Baysal, N. (Edt). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. (ss. 301-314). Ankara: Pegem Akademi.
- Akgün, E. (2010). “Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısıyla anasınıflarındaki rehberlik hizmetlerinin değerlendirilmesi”, *İlköğretim Online Dergi*, 9 (2), 474-483.
- Aküzümcü, C. (2012). *Türkiye’de ilköğretim okullarında eğitim denetimi: Bir meta-sentez çalışması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Aldemir, G. Ş. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin teftişe yönelik stres kaynakları ve stres belirtileri (Kırıkkale örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Altıntaş, Rasim (1980). *Liselerde kurum teftişi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Acheson, A.A. & Gall, M.D. (1997). *Techniques in the Clinical Supervision of Teachers: Preservice and Inservice Application* (Fourth Edition). New York: John Wiley and Sons Inc.
- Aral, N., Gürsoy, F. ve Köksal, A. (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Oyun*. İstanbul: Yapa Yayıncılık.
- Aras Çakar, B. (2011). *İlköğretim denetçilerinin koçluk becerilerini sergileme düzeylerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Arslan, Ü. (2002). *Erken Çocukluk Eğitimi ve Gelişimi Bildiriler*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde Denetim: Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aypay, A. (2010). “Denetici profiline ilişkin sorunlar”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8 (3), 593- 622.
- Bakan, Ü. (2002). *Okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminde düzeltme geliştirme süreci*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Bakioğlu, A. (1996). Öğretmenlerin Kariyer Evreleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 19-27.

- Balat, G.U. ve Güven, Y. (2006). “Temel kavram bilgilerinin okul öncesi eğitim alma ve kurumda kalma durumlarına göre karşılaştırılması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 923- 945.
- Balcı, A.(2004). Türkiye'de eğitim yöneticisi ve eğitim müfettişi uygulamaları: Sorunlar ve öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29, 307, 22- 40.
- Balcı, A. (2005). *Eğitim Yönetimi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Basım, Yayım, Dağıtım Ltd. Şti.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Başar, H. (1995). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Personel Eğitim Merkezi Yayınları.
- Başaran, A. (1986). *İlköğretim kurumlarında grupta teftiş uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bozkurt, E. (1995). *İlköğretim okullarında ders denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Budak, Ş. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarının denetimine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Büte, M. (2007). *Bağımsız anaokulu yöneticilerinin bakış açısından okul yönetim süreçlerinin işleyişi, sorunlar ve sorunlarla başa çıkma yolları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Büyükaşlan, M. A. (1998). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin ilköğretim denetmenlerinin ders denetimine ilişkin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Campbell, D. M. (1984). *The Design of a Professional Growth Model of Supervision in the Preschool*. Unpublished master's thesis, University of Pittsburgh.
- Chairoula, P. (2011). *Eğitim denetimi Türkiye - Yunanistan - Bulgaristan örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çakırer, İ. (2010). *Türkiye eğitim denetimi sistemi ile Finlandiya eğitim denetimi sisteminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Çalışandemir, F. ve Senemoğlu, N. (2005). Burdur ili okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin uygulama yeterlik düzeyleri. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 2, 1-2, 65- 74.
- Dursun, Ş. (2009). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin matematiksel becerilerinin okul öncesi eğitimi alma ve almama durumuna göre karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (4), 1691- 1715.

- EACEA (2010). *Türk eğitim sisteminin örgütlenmesi*. [Online]: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_e_full_reportTR_TR.pdf adresinden 9 Mayıs 2011’de alınmıştır.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: “Sürekli geliştirme” temelinde dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı 16.
- Erdem, H. B. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin görevlerini yerine getirirken karşılaştığı sorunlar (Kahramanmaraş ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Ergin, M. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin rehberlik ve mesleki yardım görevlerine ilişkin algı ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ertaş, B. (2012). İlköğretim okullarında kurum denetiminin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Gökalp, S. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmen teftişlerindeki denetim görevlerini yerine getirme derecelerine ilişkin ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarının incelenmesi (Mersin merkez örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Gökçe, D. (2011). *Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri konusunda öğretmenlerin görüşleri ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Güven, G. (2010). Okul öncesi eğitim programı. İçinde Balat, G.U.(Edt.) *Okul Öncesi Eğitime Giriş* (83-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Güven, R. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin rehberlik ve denetim sürecine ilişkin görüşleri (Yozgat ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Hanson, E. Mark (2003). *Educational Administration and Organizational Behavior* (Fifth Edition). USA: Allyn and Bacon.
- Has, E. (1998). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki uygulamalarını geliştirmelerinde teftişin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Hodges, L. (1997). Nurseries on the Spot (Inspection of UK nurseries and playgroups). Times Educational Supplement. Erişim: Expanded Academic ASAP veritabanı.
- Ilgaz, A. Ö. (2011). *Öğretmen performansına denetimin ve yöneticilerin etkileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Indrebo A. , Monsen L. ve Alvick T. (1993). Paper presented at the AERA annual meeting, Atlanta, ERIC.
- Işık, K. (2010). *İlköğretim müfettişlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Jeffrey, B. ve Woods, P. (1998). Teaching under Inspection: The Effect of School Inspections on Primary Teachers. Erişim: Ebrary veritabanı.
- Kantarcioğlu, S. (1992). *Anaokulunda Eğitim*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Karakuş, C. (2011). *Eğitim müfettişlerinin görev alanlarına ilişkin öz-yeterlilik algısı: İstanbul il örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kasapçopur, A (2007). Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi. <http://rdb.meb.gov.tr/yayinlar/AB%20egitim.pdf> adresinden 12 Ekim 2011 tarihinde alınmıştır.
- Kavrayıcı, C. (2013). *İl eğitim denetmenlerinin rehberlik ve iş başında yetiştirme görevleri ile ilgili görüşlerine dayalı eğitim istekliliklerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Set Ofset Matbacılık Ltd.şti.
- Kayıkcı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 507-527.
- Kerem, E. A. ve Cömert, D. (2005). Okul öncesi eğitimin sorunlarının incelenmesine yönelik bir araştırma: İstanbul ili örneği. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 30 (326), 30-37.
- Kızılkıranat, A. (2011). *İlköğretim okullarında yapılan denetim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerine katkısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, N. (2001). Erken çocukluk döneminde eğitim ve Türkiye'de erken çocukluk eğitiminin durumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 151.
- Koçyiğit, S. (2007). *Farklı ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarının gelişimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Korkmaz, İ. (1998). *İlköğretim okulu müdürlerinin, müfettişlerin yönetici teftiş ve değerlendirme etkinliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Korkmaz, M. ve Özdoğan, O. (2005). İlköğretim müfettişlerinin rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(4), 431-443.
- Köksoy, A. M. ve Taş, A. M. (2005). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan anaokulu öğretmenlerinin okul öncesi dönemde müzik eğitimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 31-40.
- Köroğlu, H. (2011). *Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen alguları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lunenburg, Fred C.;Ornstein,Allan C. (2004). *Educational Administration*. Belmont: Wordsworth Publishing Company.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş eğitim denetimi ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Memmedova Telci, A. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Okul Öncesi Eğitim Programı*. [Online]: http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat_bank/mevzuat.asp adresinden 1 Haziran 2012’de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Onyedinci Milli Eğitim Şurası*. [Online]: http://www.meb.gov.tr/haberler/html_haberler/17_sura.html adresinden 30 Mayıs 2011’de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2001). *Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Rehberlik ve Teftiş Yönergesi*. [Online]: <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/54.html> adresinden 1 Haziran 2012’de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği*. <http://tkb.meb.gov.tr/www/mevzuat/icerik/23> adresinden 1 Haziran 2012’de alınmıştır.

- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). *Okul Öncesi Eğitim Yönetmeliği*. [Online]: http://ooegm.meb.gov.tr/mevzuat/yonetmelik_29_08_09_degisiklik_tum.pdf adresinden 1 Haziran 2011'de alınmıştır.
- Mooney, A. ve Munton, A. G. (1999). *The Role of Self-Assessment in the Regulation and Inspection of Group Day Care*. Children & Society, Volume: 13. (ERIC Belgesi No: EJ584479).
- Naranjo, F. V. (1991). Educational Supervision in Colombia: The Role of The Supervisor. [Online]: http://digitool.library.mcgill.ca/R/?func=dbin-jump-full&object_id=61057&local_base=GEN01-MCG02 adresinden 05.05.2011'de alınmıştır.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları: Okul Öncesi Dönem*. İstanbul: Epsilon Yayınları
- Oktay, A. ve Çakır, T. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumları Denetim Etkinliklerinde Çok Boyutlu Denetsel Etkililik Modeline İlişkin Denetçi, Yönetici ve Öğretmenlerin Algı ve Beklentileri*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi I. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı, 1. Cilt. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Oktay, A., Gürkan, T., Haktanır, G., Güven Y., Zembat, R., Mertoğlu, M., Polat Unutkan Ö., Bilgin, N. H., Torun, Z. K. (2006). *Okul Öncesi Eğitiminde Denetim Rehber Kitabı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Özcan, B. E. (2011). *İngiltere ve Türk eğitim sisteminde teftiş ve değerlendirmesinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özer, A.K. (1999). *Okul öncesi eğitim kurumlarında teftiş uygulamaları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, S. (1996). *Türk eğitim sisteminde denetim ve denetmen yetiştirme sürecinin analizi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Pınar, E. S. (2006). Dünyada ve Türkiye'de erken çocukluk özel eğitiminin gelişimi ve erken çocukluk eğitim uygulamaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 7 (2), 71- 83.
- Rous, B. (2004). Perspectives of Teachers about Instructional Supervision and Behaviors that Influence Preschool Instruction. *Journal of Early Intervention*, Volume: 26, No: 4. [Online]: <http://jei.sagepub.com/cgi/content/abstract/26/4/266> adresinden 30 Nisan 2011'de alınmıştır.

- Sabancı, A., Şahin, A. ve Sönmez, M. A. (2006). Özel ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin yeterlilik alanlarına göre denetmenlerin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 31 (334), 8-14.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2007). Denetmenlerin, öğretmenlik yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32 (145), 85-95.
- Sağlam, B. (2003). Denetmenlerin öğretmenlere mesleki alanda rehberlik etmelerine ilişkin öğretmen, okul müdürü ve denetmen görüşleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1), 37-46.
- Sağlam, H. İ. (2008). Eğitimin toplumsal temelleri. İçinde Sağlam A. Ç. (Edt.), *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık
- Sarpkaya, R. (2004). İlköğretim Denetmenlerinin Denetim Süresince Karşılaştıkları Sorunlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(8), 114-129.
- Seçer, Z. ve Sarı, H. (2006). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ve etmeyen çocukların ahlaki ve sosyal kural bilgilerinin çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 172, 126-142.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Şahin, S. (2009). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi. İçinde Ada, S. ve Baysal, N. (Edt). *Eğitim Yapıları ve Yönetimleri Açısından Çeşitli Ülkelere Bir Bakış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şarlık, Ş. (2009). *Ortaöğretim kurumlarında görevli yönetici ve öğretmenlerin denetimin fonksiyonlarına ilişkin algı ve beklenti düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Senemoğlu, N. (2000). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şener, M. (2011) *Eğitim ve bakanlık müfettişlerinin teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Taymaz, H. (1984). Ders denetimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- Taymaz, H. (2010). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Taymur, A. (2010). *Türk eğitim sistemi denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Tecer, O. (2010). *İlköğretim müfettişlerince yapılan okul denetimlerinin öğretmenlerin içsel motivasyon ve iş tatmini düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

- Tekışık, H.H. (2003). *Milli eğitimde teftiş ve müfettiş sorunu* (der. A. Başaran ve E. Bozkurt). Türk milli eğitim sisteminde yapılanma sorunu. Ankara: Minpa Matbaacılık.
- Tekin, A. (2010). *Avrupa Birliği ülkeleri ile Türkiye'nin okul denetimi sistemlerinin incelenmesi ve bir model önerisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Telci, M. A. (2007). Japon Eğitim Sistemi. İçinde Balcı, A. (Edt.). *Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tunç, B. (2001). *İlköğretim müfettişlerinin problem çözme süreci açısından rollerini gerçekleştirme biçimleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Tuğrul, B. (2005). Çocuk gelişiminde anaokulu eğitiminin önemi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 62 (6), 25-28.
- Tülü, H. (1998). *Okul öncesi öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterlilik alanlarını algılama düzeyleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tümkaya, S. ve Gülaçtı, F. (2010). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü (2011). [Online]: www.tdk.gov.tr adresinden 15 Mayıs 2011'de alınmıştır.
- Uğurlu, C. T. (2012) Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin denetmenlerin kliniksel denetim davranışlarına ilişkin görüşleri. *Eğitim Dergisi*, 34
- Uludağ, A. (2000). *Eğitimde etkili denetim*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Ünal, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vural, D. E. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlilik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 7 (2), 456- 467.
- Yalçın, M. (2001). *İlköğretim okullarında kurum teftişinde karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yıkılmış, A., Çiftçi, İ. ve Altun, S. (2002). Kaynaştırma sınıflarında çalışan öğretmenlerin müfettiş yardımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 113-123.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, İ. ve Koçak, Ş. (2007). *Eğitim denetiminde ilköğretim müfettişleri yetiştirilmesi ve sorunları*. [Online]: <http://blog.milliyet.com.tr/Blog.aspx?BlogNo=25850> adresinden 20 Mayıs 2011'de alınmıştır.
- Yücel, H. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin denetimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

EKLER

EK- 1. Öğretmen Bilgi Formu

Öğretmenin Yaşı	:
Öğretmenin Cinsiyeti	:
Eğitim Durumu	:
Öğretmenin Kıdemi	:
Geçirdiği Denetim Sayısı	:
Aldığı Hizmetiçi Eğitimler	:

EK-2. Öğretmen Görüşme Formu

Denetim olgusu

1. Denetim kelimesi sizin için ne ifade ediyor?

Sonda: Neden böyle düşündüğünüzü açıkla mısınız?

2. Denetimin bir öğretmene genel anlamda ne gibi katkılar sağladığını düşünüyorsunuz?

Okul öncesi eğitimde denetim anlayışı ve işleyişi

3. Okul öncesi eğitimde denetimlerde hangi amaçlarla hareket edilmektedir?
4. Sizin bakış açınıza göre okul öncesi eğitimde denetimin amaçları neler olmalıdır?

Sonda: Size göre denetmenlerin sahip olması gereken temel özellikler nelerdir?

Okul öncesi eğitim denetiminin, öğretim etkinliklerinin niteliğine yansımaları

5. Eğitim-öğretim etkinliklerinizi geliştirmede hangi yollara başvuruyorsunuz?
6. Denetmenlerin eğitim-öğretim etkinliklerinize katkısı olduğunu düşünüyor musunuz? Sağlamıyor ise size göre nedenleri?

Okul öncesi eğitim denetiminin öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve gelişimlerine yansımaları

7. Denetimin ve denetmenlerin sizin mesleki gelişiminize ne tür katkılar yaptığını düşünüyorsunuz?

Okul öncesi eğitimde denetimin okullardaki insan ilişkileri ve iletişimin niteliğine yansımaları

8. Denetim süreci okul atmosferini nasıl etkilemektedir?
9. Okulda öğretmen, yönetici ve öğretmenler kendilerini nasıl hissetmektedir?
10. Denetmenlerin sizin ve sizin dışınızdaki eğitim bileşenleri ile kurduğu iletişimi nasıl buluyorsunuz?

Sonda: Böyle düşünmenize neden olan durumlara örnek verebilir misiniz?

Okul öncesi eğitimde denetimin niteliğinin artırılması,

11. Denetimde yaşanan sorunların kaynakları sizce nelerdir?
12. Denetimde yaşanan sorunların ortadan kaldırılabileceğini düşünüyor musunuz?

Cevabınız “evet” ise bunun ne şekilde gerçekleşebileceğini açıklar mısınız?

13. a) Sizinle aynı branştan olan arkadaşlarınızla denetimle ilgili sorunları değerlendiriyor musunuz?
- b) Onlarla değerlendirdiğiniz sorunlar nelerdir?
- c) Bu değerlendirmeler sonucunda ürettiğiniz çözüm önerileri var mı?