

**T.C
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**ÇAĞDAŞ DENETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN YÖNETİCİ
VE MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN ALGILARI**

İHSAN SİVRİKAYA

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANABİLİM DALI
OKUL YÖNETİMİ**

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Mehmet Ali Hamedoğlu

İSTANBUL. Haziran 2014

T.C.
OKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÇAĞDAŞ DENETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN YÖNETİCİ
VE MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN ALGILARI

İHSAN SİVRİKAYA

(122001331)

YÜKSEK LİSANS TEZİ
İŞLETME ANABİLİM DALI
OKUL YÖNETİMİ PROGRAMI

Tezin Enstitüye Teslim Edildiği Tarih:

Tezin Savunulduğu Tarih :24/06/2014

Tez Danışmanı :Yrd.Doç.Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU

Diğer Jüri Üyeleri : Doç.Dr. Ahmet AKIN.....

Diğer Jüri Üyeleri:Doç.Dr. Mehmet ÇARDAK

İSTANBUL, Haziran 2014

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her türlü alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

İmza

İhsan SİVRİKAYA

ÖNSÖZ

Bir toplumun veya bir ülkenin küresel ölçekte ben de varım diyebilmesi, dünyada söz sahibi olabilmesi için bilgiye önem vermesi, bilgi üretmesi ve bu bilgileri hata yapmadan genç nesillere aktarması gerekir.

Küresel olarak bilgiyi üretemeyen ve bilgiyi genç nesillere aktaramayan uluslar ne kadar doğal kaynaklara sahip olurlarsa olsunlar dünya ölçeğinde fazla bir söz sahibi değillerdir. Ulusların arasında, eğitim alanında daima bir yarış vardır. Bu yarış sistemli sürdüren uluslar; bilimde, sanatta, kültürde, sporda ve teknolojiye diğer ulusların önüne geçmişlerdir.

Türk ulusu olarak küresel anlamda söz sahibi olabilmemiz için eğitime çok önem vermemiz gerekir. Bu anlamda eğitime en temelden başlanması gerekir.

Devlet okullarında uygulanan FATİH projesi sayesinde çağın en son eğitim teknolojileri öğrencilere sunulmaktadır. Uygulamada etkin görev alacak öğretmen ve yöneticilerin bu teknolojiyi kullanabilecek düzeyde yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Yönetici ve öğretmenler bu teknolojiyi kullanamazlarsa öğrencilerin de bundan etkin şekilde faydalanmaları düşünülemez. Okullarımız teknoloji çöplüğüne döner, milli kaynaklarımız heba edilmiş olur.

Öncelikle eğitim alanında lider ve rehber olabilecek maarif müfettişlerinin yetiştirilmesi gerekir. İyi yetişen ve donanımlı olan bu maarif müfettişleri mesleğin içerisinde olan yönetici ve öğretmenleri de iyi yetiştireceklerdir. İyi yetişen yönetici ve öğretmenler de öğrencilere çok daha yararlı olacaklardır. Yetişen bu genç nesil, Türkiye'nin dünyada söz sahibi olmasında etkili olacaklardır.

Maarif müfettişinin yönetici ve öğretmeni yetiştirmesi için öncelikle onları denetlemesi ve onlara rehberlik etmesi gerekir. Denetim olmadan maarif müfettişlerinin öğretmenin mesleki ihtiyaçları ve eksiklerini bilmesi mümkün değildir.

Eğitim denetiminde iki farklı yöntem vardır. Bunlardan birincisi bilimsel denetim, ikincisi ise ağdaş denetimdir. Bilimsel denetim 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın sonlarına kadar dünyada etkin olarak kullanıldı. Bilimsel denetim yöntemindeki yetersizlikler görüldükten sonra bilimsel denetimin yerine, çalışanı merkeze alan ağdaş denetim anlayışı geliştirilmiştir.

Türkiye’de ise halen, devlete bağlı eğitim kurumlarında bilimsel denetim anlayışı uygulanmaktadır. Bu anlayış eğitimde bugün yaşanılan sorunların çözümüne bir katkı sunmamaktadır. Bilakis bilimsel denetim anlayışı birçok sorunun oluşmasına neden olmaktadır. Türkiye’nin eğitim sorunlarını çözebilmek için, çalışanı ön plana alan ağdaş denetim anlayışının eğitim kurumlarında bir an önce uygulanma zorunluluğu yapılan bu çalışmada da ortaya çıkmıştır.

TEŞEKKÜR

Araştırma süresince göstermiş olduğu anlayış, rehberlik ve destekten dolayı değerli danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU'na saygı ve şükranlarımı sunarım.

Öncelikle yaptığım çalışmada bana yardımcı olan tüm maarif müfettişlerine, yönetici ve öğretmen arkadaşlarıma saygılarımı ve şükranlarımı sunarım.

Verilerin toplanması sırasında bana yardımcı olan meslektaşım Sayın Zeki Cemal TEKŐEN'e, çalışmalarım sırasında sürekli bana destek olan eşim Serpil SİVRİKAYA'ya, kızlarım Cemre ve Asya SİVRİKAYA'ya teşekkür ederim.

İhsan SİVRİKAYA

KOCAELİ-2014

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	3
ÖNSÖZ.....	4
TEŞEKKÜR.....	6
ÖZET.....	
ABSTRACT	
İÇİNDEKİLER.....	7
ABSTRACT.....	
SEMBOLLER.....	13
KISALTMALAR.....	14
1. BÖLÜM.....	15
1.1 GİRİŞ	15
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI.....	21
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	22
Problem Cümlesi.....	22
1.4. ALT PROBLEMLER.....	23
1.5. ARAŞTIRMANIN KISITLARI	23
1.6. TANIMAR	23
2. BÖLÜM.....	24
2.1. DENETİM.....	24

2.1.1. Denetim Tanımı ve Kapsam	24
2.1.2. Denetimin Tarihsel Gelişimi	26
2.1.3. Denetimin Önemi	32
2.1.4. Denetimin İşlevleri.....	33
2.1.5. Denetimin İlkeleri	33
2.1.6. Denetimin Yasal Dayanakları	34
2.1.7. Denetim Türleri.....	34
2.2. DENETİM HİZMETLERİNİ YÜRÜTEN ELEMANLAR.....	38
2.2.1. Denetmenliğin Tanımı	40
2.2.2. Eğitim Maarif Müfettişlerinin Görevleri	40
2.2.3. Maarif Müfettişlerinin Uyması Gereken Kurallar	40
2.2.4. Maarif Müfettişlerinin Yeterlilikleri ve Denetmenlik Rollerini	41
2.2.4.1. Yeterlilik Kavramı	41
2.2.4.2. Yeterlilik Türleri	41
2.2.4.3. Maarif Müfettişlerinin Rollerini	41
2.2.4.3.1. Yöneticilik	41
2.2.4.3.1. Liderlik	42
2.2.4.3.2. Rehberlik	42
2.2.4.3.3. Öğreticilik	44
2.2.4.3.4. Araştırma	44
2.2.4.3.5. Soruşturma	45
2.2.5. Maarif Müfettişlerinin Nitelikleri	46
2.2.6. Maarif Müfettiş Adayının Seçilmesi	46
2.2.7. Maarif Müfettişinin Yetiştirilmesi	47

2.3. ÇAĞDAŞ DENETİM ANLAYIŞI.....	47
2.3.1. Çağdaş Denetim Kavramı ve Öğeleri	48
2.3.1.1. Durum Saptma.....	47
2.3.1.2. Birlikte Değerlendirme	47
2.3.1.3. Düzeltme Geliştirme	48
2.3.2. Çağdaş Denetim Türleri.....	50
2.3.2.1. Klinik Denetim	49
2.3.2.2. Yöneylem Araştırması	51
2.3.2.3. Emsal Denetim	52
2.3.2.4. Portfolyo Değerlendirmesi	54
2.3.2.5. Kılavuz Denetim	55
2.3.2.6. Gelişimsel Denetim	58
2.3.2.7. Farklılaştırılmı Denetim	59
3. BÖLÜM.....	63
3.1 ARAŞTIRMA MODELİ	63
3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM	63
3.2.1 Evren	63
3.2.2 Örneklem	63
3.3 VERİLERİN TOPLANMASI.....	63
3.3.2 Uygulama	64
3.4 VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ.....	64
4. BÖLÜM	65
BULGULAR.....	65
4. ARAŞTIRMAYA KATILANLARA AİT KİŞİSEL ÖZELLİKLER	65

4.1. ANKETİ CEVAPLAYANLARIN YAŞA GÖRE DAĞILIMI	65
4.2. ANKETİ CEVAPLAYANLARIN KIDEME GÖRE DAĞILIMI	66
4.3. ANKETİ CEVAPLAYANLARIN ÖĞRENİM DURUMUNA GÖRE DAĞILIMI	66
4.4. ANKETİ CEVAPLAYANLARIN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI	67
4.5. ANKETİ CEVAPLAYANLARIN GÖREVE GÖRE DAĞILIMI	67
4.6. ÇAĞDAŞ DENETİME İLİŞKİN ALGILAR	67
4.6.1.Çağdaş Denetimde Ön Görüşme Alt Boyutuna İlişkin Algılar	67
4.6.2. Çağdaş Dentimde Durum Saptama Alt Boyutuna İlişkin Algılar	67
4.6.3. Çağdaş Denetimde Birlikte Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Algılar	69
4.6.4. Çağdaş Denetimde düzeltme ve Geliştirme Alt Boyutuna İlişkin Algılar	70
4.7. ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN ÇAĞDAŞ DENETİM ALGISI AÇISINDAN FARK YARATIP YARATMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR	73
4.7.1. Cinsiyete Göre Çağdaş Denetime İlişkin Algılar	72
4.7.2. Eğitim Durumuna Göre Çağdaş Denetime İlişkin Algılar	73
4.7.3. Yaşa Göre Çağdaş Denetime İlişkin Algılar	74
4.7.4.Göreve Göre Çağdaş Denetime İlişkin Algılar	75
5. BÖLÜM	80
SONUÇ	80
EKLER	84
KAYNAKLAR	86

ÖZET

ÇAĞDAŞ DENETİME İLİŞKİN ÖĞRETMEN YÖNETİCİ VE MAARİF MÜFETTİŞLERİNİN ALGILARI

Araştırmanın evrenini oluşturan Doğu Marmara Bölgesinde belirlenen yüz öğretmen, yüz okul yöneticisi ve yüz maarif müfettişine ulaşıp çağdaş denetim ölçeği uygulanarak deneklerin çağdaş denetim algıları ölçülmeye çalışıldı. Maarif müfettişi, yönetici ve öğretmenler arasındaki çağdaş denetim algısı arasındaki farklar belirlendi. Çağdaş denetim algısının cinsiyete, kıdeme, öğrenim durumuna göre farkları tespit edildi.

Devlete bağlı eğitim kurumlarında yapılan bu araştırma ile öğretmenlerin, yöneticilerin ve maarif müfettişlerinin halen uygulanan bilimsel denetim anlayışından şikâyetçi oldukları görülmüştür. Yapılan araştırmanın sonuçlarına bakılarak öğretmenlerin, yöneticilerin ve maarif müfettişlerinin insan davranışlarını ön planda tutan çağdaş denetim anlayışına yatkın oldukları tespit edilmiştir.

Çağdaş denetim algısının; öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri arasında eğitim durumuna, kıdeme ve görev dağılımına göre değişkenlik gösterdiği de yapılan çalışmada görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çağdaş denetim, öğretmen, yönetici, maarif müfettişi

Haziran 2014

ABSTRACT

RELATED TO CONTEMPORARY CONTROL, THE PERCEPTIONS OF TEACHERS, DIRECTORS AND EDUCATION INSPECTORS

Constituting the focus of the research in the Eastern Marmara Region, by reaching a hundred teachers, a hundred school managers and a hundred education supervisors are studied by filling contemporary supervising scale to measure their perceptions of contemporary supervision. The perceptions of contemporary supervision differences among the education supervisors, the school managers and the teachers have been determined. The differences of contemporary supervising perceptions related to gender, seniority and education have been detected.

With the study in state schools; teachers, school managers and supervisors are found to be complaining about the understanding of scientific control currently employed. By looking at the results of the study, the teachers, the school managers and the supervisors are found to be prone to the understanding of human behavior in the foreground of contemporary supervision.

Contemporary perceptions of supervision varying among the teachers, the school managers and the supervisors according to educational status, seniority and duties is observed in the study performed.

Keywords: Contemporary supervision, teachers, school managers, supervisors.

June 2014

SEMBOLLER

N : Frekans

x : Aritmetik Ortalama

sd : Serbestlik Derecesi

ss : Standart Sapma

sx : Standart Hata

% : Yüzde

P : Anlamlılık Düzeyi

KISALTMALAR

TES Türk Eğitim sistemi

TTK Talim Terbiye Kurulu

SPSS Statistical For Social Sciences

z Güven Katsayısı

SH Standart Hata

e Sapma Değeri

1. BÖLÜM

1.1 GİRİŞ

Her canlı, neslini devam ettirmek eylemindedir. Örgütler de bir canlıya benzemektedir. Örgütlerin de varlıklarını devam ettirme, büyüme ve gelişme eğilimleri vardır. Örgütlerde girdilerden çıktılar elde edilirken en az hatayı yapmak veya hiç hata yapmamak için, üretimin her aşamasında denetim yapılması bir ihtiyaçtır.

Eğitimin ham maddesi insandır. Çağı yakalayan toplumlar bu hammaddeyi verimli şekilde işleyebilmek amacıyla eğitime gereken önemi vermişlerdir. Eğitimde yapılan bir hata, bir neslin kaybolmasına neden olacaktır. Bu nedenle eğitim öğretim faaliyeti planlı, programlı ve nesnel denetime açık şekilde olmalıdır. Toplumların küresel gelişmelere ayak uydurabilmeleri, öncelikle bireylerinin bu gelişmelere uyum sağlamaları ile gerçekleşir. Çocukların ve gençlerin, zamana uyum sağlamasında eğitim kurumlarının rolü büyüktür. Çünkü bu kurumlardan beklenen; gençleri, çağın ihtiyaçlarına uygun biçimde eğitmeleridir. Ancak eğitim kurumlarının kendilerinden bekleneni gerçekleştirebilmeleri için öncelikle kendilerini çağın gereklerine göre yenilemeleri gerekir. Bu da öğretmen ve okul yöneticilerinin mesleki yenilikleri takip etmeleri ve kendilerini bu yönde yenilemeleri ile gerçekleşir. Her aile çocuğunun başarılı bir okulda eğitim görmesini ister. Özellikle ilköğretim çağındaki çocukların en başarılı öğretmen tarafından okutulması için çaba harcanır. Tüm bu çabalar, geleceği daha iyi yetişmiş bir nesle bırakma gayretidir. Eğitimin amacı, toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli bireyler yetiştirmektir. Bu bağlamda en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenler öğrencileri en iyi biçimde eğitirken, okul yöneticileri de öğretmenlere görevlerini yerine getirmeleri için en uygun ortamı sunar. Toplumun okuldan, dolayısıyla öğretmen ve okul yöneticilerinden beklediği de budur.

Diğer yandan, öğretmenler ve okul yöneticileri, eğitim sürecinin içinde yer aldıklarından, bu süreçte ortaya çıkan yanlışları veya eksiklikleri tam olarak fark edemeyebilirler. Bu nedenle, eğitim sürecinde ortaya çıkan yanlışları veya eksiklikleri belirleyerek ortaya koyacak maarif müfettişlerine ihtiyaç vardır. Zira denetim, önemli bir yönetim sürecidir. Bir işin yerine getirilmesi kadar, ortaya çıkan işin niteliğinin de iyi olması gerekir. Bu bağlamda denetim, işin istenen şekilde ve sürede yapılmasını, o işten yararlananların da memnun olmalarını sağlamak için gereken bir süreçtir. Denetim sayesinde, ortaya çıkan üründe meydana gelebilecek eksiklikler veya yanlışlıklar kontrol edilir. Bilimsel yönetim anlayışı, bir işin doğru ve verimli yapılabilmesi için, işi yapanın denetlenmesi gereğini vurgular. Eğitim bir hizmettir ve eğitimciler tarafından belirli kurumlarda gerçekleştirilir. Bilimsel yönetim anlayışına göre, eğitimde iş görenler olan öğretmenler ve okul yöneticileri, verdikleri hizmet ile ilgili olarak yakından denetlenmelidir.

Şu anda ülkemizin eğitim - öğretim kurumlarında yapılan denetim, ekseriyetle klasik denetimdir. Öğretmenlerin geçmişe dayalı olarak maarif müfettişlerinin otoriter tavırlarından dolayı maarif müfettişlerine eksiklerini söylemekte zorlandıkları ve işbirliği yapmaktan kaçındıkları görülmektedir. Maarif müfettişlerinin ise iş yoğunluğu ve zaman yetersizliğinden dolayı çağdaş denetim yapamadıklarından yakındıkları görülmektedir. Maarif müfettişlerinin en önemli rolü olan rehberlik rolünü zaman darlığından dolayı yeterince gerçekleştiremedikleri buna karşılık çok az olması gereken sorgulama rolüne ise zamanlarının büyük bir kısmını ayırdıkları görülmektedir.

Bilginin üretiminde ve teknolojide meydana gelen hızlı değişimler, örgütleri ve çalışanları sürekli öğrenmeye zorlamaktadır. Bu yoğun değişim ortamından etkilenen örgütlerin başında, eğitim örgütleri gelmektedir. Günümüzde eğitime yeni anlam yüklenmeye başlanmış, bu bağlamda eğitimde benimsenen amaç, ele alınan içerik, uygulanan yöntem ve kullanılan araç-gereçler değişmeye başlamıştır. Eğitimin en önemli unsuru olan öğretmenlerin bu değişime ayak uydurabilmesi için sürekli ve sürdürülebilir yenilenmeye gereksinimleri vardır. Bunu sağlamanın yollarından biri de rehberliğe ve mesleki gelişime öncelik veren çağdaş denetim yaklaşımlarıdır.

Denetim kavramı on dokuzuncu yüzyılın yönetim anlayışının yansıması olan kaba ve basit bürokratik uygulamalardan, daha ince ve katılımcı demokratik uygulamalara doğru bir gelişim sürecinden geçmiştir. Günümüzde ise denetim kavramına, yansıtıcı

uygulamalar ve yapılandırmacı öğrenme anlayışları içinde yaklaşılmaktadır (Glanz, 2000).

Türkiyedeki eğitim denetimine ilişkin yapılan çalışmalarda, maarif müfettişlerinin denetmenlerin sınıf içi öğretimsel sorunlara eğilmedikleri, öğretmenlerin oldukça seyrek gelişimsel dönüt aldıkları, öğretmenlerin rehberliğin kaynağı olarak diğer öğretmenleri gördükleri, öğretmenlerin öğretimle ilgili sorunlarını belirleme ve bu konularda öğretmene yardım sağlama ile ilgili maarif müfettişlerinin tutum ve davranışlarının yetersiz olduğu birçok araştırmacı tarafından tespit edilmiştir.

Öğretmen değerlendirmelerinde açıklık ilkesine tam uyulmamakta, öğretmenler üstünlüklerini ve eksikliklerini tam olarak öğrenememekte, dolayısıyla ders denetimi yolu ile yapılan değerlendirmeler, öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde fazla etkili olamamaktadır (Taymaz, 2002).

Türkiye’de eğitim denetimi, hâlen kontrol odaklı ve değerlendirmeye sınırlı olarak yapılmakta, öğretmenlere yeterli ölçüde mesleki yardımda bulunulamamakta ve rehberlik edilememektedir. Denetimlerde kimi zaman plan, evrak, dosya, defter gibi biçimsel konulara ağırlık verilmekte; rehberlik, öğretmenlere öğretim sürecini geliştirmeye yönelik mesleki yardım gibi asıl hususlar ikinci planda kalabilmektedir. Yapılan araştırmada öğretmen ve yöneticilerin, son dönemlerde bu anlayışın kısmen değişmesiyle birlikte denetimde daha çok evrak denetiminin yapıldığı, öğretmenlerin sınıf içi öğretim eksikliklerinin belirlenip giderilmesine ve mesleki gelişimlerine pek odaklanılmadığı görüşünde oldukları saptanmıştır (Memduhoğlu, 2009).

Günümüzde eğitim kurumlarında yapılan denetimlerde öğretmenlerin öğretimsel yardımdan çok, öğretimsel hataları ve eksikleri üzerinde durulmaktadır. Öğretmenler, eğitim programlarında ortaya çıkan sorunların tek kaynağı olarak görülmektedir. Denetim sırasında, denetmenler, öğretmenlerin öğretime ilişkin üstünlüklerini görmemekte, onların hata ve eksikliklerini gidermeleri için çözüm üretmemekte ve genel olarak durumun raporlanması ile yetinmektedirler.

Rehberlik ve mesleki yardım konusunda, yapılan denetimler yetersiz kalmakta ve ihtiyaca cevap vermemektedir. Rehberlik faaliyeti doğası gereği, gönüllü katılımı ve açıklığı gerektirir. Maalesef Türkiye’deki eğitim denetimi uygulamalarında, bir eksikliğin belirlenmesi durumunda, olumsuz değerlendirmeye tabi tutulacağını, hakkında soruşturma açılabileceğini bilen bir öğretmen, denetim sürecine gönüllü ve

çok açık şekilde katılmamaktadır. Maarif müfettişine soruşturma görevinin verilmesi de öğretmenlerin maarif müfettişine güvenini azaltmaktadır.

Nitekim öğretim sürecinin geliştirilmesi için birlikte çalışması beklenen maarif müfettişlerinin ve öğretmenlerin açık iletişim içerisinde olmaları şarttır. Yapılan araştırmalarda, maarif müfettişleri ile öğretmenler arasında sağlıklı bir diyalogun olmadığı ve güven ortamının oluşmadığı, maarif müfettişleri açısından eksiklikler bulma, öğretmenler açısından ise eksiklikleri saklama çabası olarak algılandığı belirlenmiştir (Memduhoğlu, 2009).

Yapılan araştırmalarda, öğretmenlerin eğitim ve öğretime ilişkin sorunlarını, maarif müfettişlerine açıklamaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kapusuzoğlu, 1988).

Günümüzde eğitim kurumlarımızda yapılmakta olan kontrol odaklı ve değerlendirmeye yönelik denetim, denetleneni, savunmaya, eksik ve yanlışlarını gizlemeye yönelmektedir. Bu da eğitim kurumlarındaki gelişmenin önünde bir engel olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sistemdeki en yetkin kişi olması gereken maarif müfettişlerinin, sistemdeki eksik ve yanlışları raporlayıp bırakması, bunların düzeltilip geliştirilmesine yönelmemesi, çağdaş denetimin geliştirici işlevine aykırı düşmektedir. Ayrıca, öğretmen denetimlerinde daha çok onların “neleri yaptıkları” değerlendirilmekte, geliştirmeye yönelik olarak “neleri yapabilecekleri” ihmal edilmektedir. Bu uygulama, onun liderlik, eğiticilik, rehberlik ve yardım rollerine de uygun değildir.

Starratt, Glickman, Sergiovanni ve Gordon gibi araştırmacıların ifade ettikleri gibi; insan davranışını sadece uyarıcı-tepki bağı, ödül, ceza ve pekiştirme kavramlarıyla açıklayan klasik denetim anlayışı artık geçerliliğini yitirmiş görünmektedir. Bürokratik, engelleyici, insan doğasına kötü bir bakışa sahip olan klasik denetim anlayışı, paradigmanın hızla değiştiği günümüzde, sonuca ulaştırma anlamında yetersiz görülmektedir (Sullivan ve Glanz, 2000).

19. yüzyıldaki sanayi toplumunun eğitim anlayışında eğitim kurumları birer fabrika gibi görülüyordu. 20. yüzyılın büyük bir bölümünde de devam eden bu anlayışta eğitim kurumları, temsili demokrasi ve hiyerarşik denetime dayanan bir kontrol mekanizmasıyla idare edile gelmiştir. Klasik yönetim kuramlarının etkisinde, kontrol ve raporlamaya dayalı ve durum saptamayla sınırlı olan klasik bir denetim türünün

uygulandığı bu dönemde öğretmen-maarif müfettişi ilişkileri ast-üst ilişkileri dışına çıkılmamaktaydı (Başar, 2000).

Fakat büyük sosyal dönüşümlerin yaşandığı, bilginin üretiminin ve yayılmasının hızla arttığı, katılımcı demokrasinin yükselen bir değer olduğu ve örgütsel yapıların bunlara göre şekillendiği günümüzün sanayi ötesi toplumunda, teknolojik, politik, ekonomik ve sosyal değişimlerin yanında eğitim anlayışı da hızla değişmekte ve eğitimin denetiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda yeni yaklaşımlar ortaya konulmaktadır (Glanz, 2000).

Çağdaş denetim yaklaşımlarında genel olarak göze çarpan ortak anlayışlardan bazılarını şöyle ifade edebiliriz: eşitlik ve ortaklık temeline dayalı ilişkiler, katılımcı karar verme, yansıtıcı dinleme ve uygulamalar, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve kendini yönlendirmesi, okul temelli uygulamalar, eğitim-öğretimin etkililiğinin artırılmasını amaçlayan etkinlikler, hiyerarşik değil işbirlikçi, didaktik değil diyaloga dayanan, cezalandırıcı değil destekleyici ve yargılayıcı değil betimleyici denetim (Glanz, 2000).

İnsanın doğasına ilişkin olumsuz bakış açılarını yansıtan, işgörenleri sürekli gözetim altında tutulması gereken, aksi halde işten kaytaracak varlıklar olarak gören, işin sadece yasal ve yapısal unsurlarına odaklanan, sadece maddi ödülleri ve cezaları araç olarak kullanan klasik denetim anlayışı, özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısında iş hayatında kendini gösteren ve insan unsurunu temel alan yönetim yaklaşımlarının etkisiyle yerini farklı denetim yaklaşımlarına bırakmaya başlamıştır. Temel olarak insanı değer verilmesi gereken, kendi sorumluluklarının farkına varabilen ve kendi kendini denetleyebilecek varlıklar olarak gören çağdaş denetim yaklaşımlarında, maarif müfettişi ile denetlenen arasında karşılıklı diyaloga ve iknâya dayanan, işgörenlerin güçlendirildiği ve desteklendiği katılımcı uygulamalar göze çarpmaktadır.

Girdisi ve çıktısı insan olan ve bütün boyutlarında insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerinde, denetlenenlerde tepki oluşturan ve onların gönüllü çalışmalarını engelleyen katı bir denetim anlayışının yerine, çağdaş denetim anlayışlarının uygulamaya aktarılması üzerinde ciddi bir şekilde durulması gerekmektedir. Çünkü yönetici ve öğretmenlerin formal olarak tanımlanmış rollerinin ötesinde gönüllü olarak ortak amaçlar uğrunda çaba göstermedikleri ve insani değerlerin temele alındığı bir

örgüt ikliminin oluşmadığı bir okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkililiğinin sağlanması da mümkün değildir.

Çağdaş denetim anlayışında denetçi ile denetlenen, karşılıklı güvene ve işbirliğine dayalı bir ilişki içinde olacaktır. Problemleri ortak bir şekilde tespit edecek ve ortak bir anlayış içinde bu problemlere çözümler üretecektir. Gözlem öncesi görüşmelerle öğretmen içinde bulunduğu durumsal koşullar ortaya çıkartılacak ve gözlem için ortak bir çalışma planı yapılacaktır. Gözlem aşamasında da denetçi, sınıf içinde kendi varlığını hissettirmeden, öğretmeni bütün yönleriyle değerlendirebilecektir. Gözlem sonrası görüşmede ise, gözlem sırasında elde edilen olumlu ve olumsuz veriler ele alınacak ve mevcut durumun nasıl daha iyi hale getirilebileceği tartışılacaktır.

Eğitim kurumlarında uygulanacak çağdaş denetim anlayışı ile, öğretmenlerin kendi yaptıkları araştırmalar vasıtasıyla kendi eksikliklerinin ve hatalarının farkına varmaları ve mesleki gelişimlerini sürekli hale getirmeleri sağlanabilecektir. Böylece teori ile uygulama arasındaki kopukluğu ortadan kaldıracak ve öğretmenleri sadece bilgiyi aktaran değil aynı zamanda bilgiyi üreten kişiler konumuna getirecektir.

Öğretmenler için hem bir özdenetim hem de bir profesyonel gelişim aracı olarak çağdaş denetimin ülkemizde uygulanması; öğretmenlerimizin mesleki yaşamlarının içinde bulunduğu durağanlıktan kurtulup, sürekli öğrenerek kendilerini yeniledikleri dinamik bir yapıya kavuşmasına katkıda bulunabilir.

Çağdaş denetim kapsamında uygulanacak emsal denetimin yöntemi ile eşit konumlarda bulunan iki öğretmenden birisi kılavuz rolünü üstlenerek, dönem başında hazırlanan plan ve belirlenen hedefler doğrultusunda periyodik gözlemler yaparak ve yapılan değerlendirmeler paylaşabilmektedir. Öğretmenler uygun bir şekilde eşleştirildiği takdirde arkadaşlık ilişkilerinin oluşturacağı sinerjiden faydalanmaya olanak sağlanılabilecektir.

Çağdaş denetim yöntemlerinden birisi olan kılavuz denetiminde, eğitim kurumlarımızda uygulanmasının şu uygulanan denetim anlayışından çok daha yararlı olacağı ortadadır. Bu anlayışla yapılacak denetimde, bilgi ve tecrübesine güvenilen bir öğretmen seçilip, bu deneyimli kişinin kılavuzluğuna ihtiyaç duyan öğretmene hem duygusal hem de profesyonel anlamda destek sağlanabilecektir. Bu anlayış ile kılavuz denetçi, bir dönem boyunca belli aralıklarla yapılan portfolyo değerlendirmesi

vasıtasıyla öğretmenlerin uygulamalarını ve gelişimsel süreçlerini takip eder ve ihtiyaç duyulduğunda sürece müdahale ederek gerekli önlemleri alır.

Eğitim kurumlarında öğretmenler kendi sorumluluklarının farkında olarak ve üzerlerinde geleneksel anlamda bir denetçi baskısını hissetmeden kendi kendilerini değerlendirebilmelidir. Denetim kavramı anlık bir durum tespitinden öte gelişimsel bir süreç olarak ele alınmalı, öğretmenlerin meslek yaşamları boyunca devam etmeli, sürekli öğrenme ve kendini geliştirme çabalarını destekleyecek ve bu yolda onları güdüleyecek bir araç olarak görülmelidir. Yaptığımız bu çalışma ile Doğu Marmara Bölgesinde görev yapan maarif müfettişi, okul yöneticisi ve öğretmenlerin çağdaş denetim algılarını tespit etmeye çalıştık.

Çağdaş dünyanın eğitim düzeyine ulaşmak için öğretmenlerin, hiçbir dış baskı olmadan kendi görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirecek bir olgunluk düzeyine ve sorumluluk bilincine ulaşmaları şarttır. Bu bilince sahip olmayan, sadece maddi cezalar ve ödüllerle güdülenen ve maarif müfettişi baskısının olmadığı yerde işten kaytarmanın yollarını arayan kişiler üzerinde elbette ki böyle bir denetim yaklaşımı etkisiz kalacaktır.

Çağdaş denetim anlayışının tam anlamıyla uygulanabilmesi için yasal düzenlemeler gerekse de; eğitim yöneticilerinin ve maarif müfettişlerinin etki alanları kapsamında bulunan personelin kişisel özellikleri başta olmak üzere içinde buldukları durumsal faktörleri göz önüne alarak en uygun denetim yaklaşımını benimsemeleri ve denetim rollerini buna uygun olarak yerine getirmelerinde fayda görülmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın genel amacı, çağdaş denetime ilişkin öğretmen, yönetici ve maarif müfettişlerinin algılarını tespit etmektir. Eğitim faaliyetlerinin sağlıklı yürütülebilmesi, eksikliklerin belirlenip giderilmesi ve amaçlanan hedeflere ulaşılması için denetim hizmetlerinin, çağın gereklerine uygun ve bilimsel yöntemler kullanılarak yapılması gerekmektedir. Eğitim kurumlarında çağdaş denetim anlayışı yaygınlaştığında öğretmenlerin kendi yaptıkları araştırmalar vasıtasıyla kendi eksikliklerinin ve hatalarının farkına varmaları ve mesleki gelişimlerini sürekli hale getirmeleri sağlanabilecektir. Böylece teori ile uygulama arasındaki kopukluk ortadan kaldırılacak

ve öğretmenleri sadece bilgiyi aktaran değil aynı zamanda bilgiyi üreten kişiler konumuna getirecektir. Çalışmayı yapmadaki amacımız, eğitim örgütlerinde çalışan maarif müfettişlerinin çağdaş denetim algılarını tespit ederek iyileştirici önlemler alınması konusunda somut önerilerde bulunabilmektir.

Kurumların gelişiminde denetim vazgeçilmez bir öneme sahipse bunun, gereğine uygun yapılması çok önemlidir.

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

İnsan ilişkilerini temele alan yönetim yaklaşımlarının yükselen etkisiyle birlikte, sadece yapısal unsurlara odaklanan klasik denetim anlayışı, yerini güvene, öz denetime ve demokratik değerlere dayanan çağdaş denetim yaklaşımlarına bırakmaya başlamıştır. Özellikle insan unsurunun ön planda olduğu eğitim örgütlerinin etkililiğinin sağlanması için, öğretmenlerde tepki oluşturan ve onların gönüllü çalışmalarını engelleyen baskıcı denetim anlayışının yerine, insani değerlerin merkeze alındığı çağdaş denetim anlayışlarının uygulamaya aktarılması üzerinde ciddi bir şekilde durulması gerekmektedir.

Eğitim kurumlarında görev yapan; maarif müfettişleri, yönetici ve öğretmenlerin çağdaş denetim algılarının tespit edilip gerekli düzenleme ve planlamaların yapılması ülkemizin eğitim sisteminin iyileştirilmesi açısından çok önemlidir. Araştırma sonuçları doğrultusunda maarif müfettişi, yönetici ve öğretmenlerin denetim algılarının amaca uygun ve olumlu değiştirilmesine kaynaklık edecek sonuçların çıkartılması açısından önemlidir.

Problem Cümlesi: Çağdaş denetime ilişkin öğretmen, yönetici ve maarif müfettişi algıları nasıldır?

1.4. ALT PROBLEMLER

- 1) Çağdaş denetimle ilgili öğretmen, yönetici, maarif müfettişi algıları nedir?
- 2) Çağdaş denetim algısında;
 - a) Yaş
 - b) Kıdem
 - c) Öğrenim
 - d) Cinsiyet
 - e) Görev değişkenlerinin etkisi var mıdır?

1.5. ARAŞTIRMANIN KISITLARI

Bu araştırma;

1. Doğu Marmara Bölgesinde görev yapan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim maarif müfettişleri, devlet okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerle,
2. Araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracında bulunan sorularla ve bu sorulara verilen yanıtlarla,
3. 2013–2014 eğitim-öğretim yılı ile kısıtlıdır.

1.6. TANIMAR

Maarif müfettişi: “Eğitim ve öğretim kurumlarındaki çalışmaların, yasalara ve yönetmeliklere uygun olarak yürüyüp yürümediğini incelemek ve denetlemekle görevli kişi (Dinçer,1986). ”

2. BÖLÜM

2.1. DENETİM

2.1.1. Denetim Tanımı ve Kapsam

Teftiş sözcüğü Arapça kökenli bir sözcüktür. Bu sözcük literatüre denetim olarak girmiştir. Türkçe sözlükte düzeltme-geliştirme amaçlı etkinlikler anlamına gelir.

Denetim, işlerin iyi yürütülüp yürütülmediğini, aslını veya doğrusunu anlamak için yapılan inceleme anlamında kullanılmaktadır. Latince karşılığı ise inspecere (içine bakmak, yakından incelemek, soruşturmak ve resmen araştırmak) olan teftiş resmi bir otoriteyi de ifade etmektedir. Bu işle görevli olan kişiye ise maarif müfettişi denilmektedir (http://www.ydk.gov.tr/egitim_notlari/denetim.htm, 12.01.2007).

Arapça bir kavram olan teftiş sözcüğü, muayene ve kontrol etme, tarama, soruşturma, doğruyu bulmak için arama, inceleme araştırma anlamlarına gelmektedir. Teftiş için denetim, denetleme, kontrol, inceleme, soruşturma, irşat, tetkik, tahkik, tahkikat ve muayene; maarif müfettişi için denetçi, denetmen, denetim elemanı, kontrolör, muin, muhakkik ve murakıp kavramları eğitim sistemi içinde kullanılmıştır (Açıkgöz, 2001).

İşlerin, yürürlükte olan mevzuata (kanun, tüzük, yönetmelik, genelge ve emirlere) kamu sektöründe veya tüzel kurumlarda yetkili personel tarafından, uygun olarak yapılıp yapılmadığının denetlenmesi ve incelenmesi faaliyetidir teftiş (Türkyılmaz, 1974).

Denetim, yürütülen çalışmalarını incelemek ve değerlendirmek, daha verimli bir hâle getirilmesi için yetkililere tavsiyelerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yapmak gibi geniş bir hizmet alanını ifade etmektedir. Ayrıca oluşan disiplin ve yasalara aykırı olayların inceleme ve

soruşturmalarını yaparak sonucun üst makamlara bildirilmesi işlerini de içerir (Su, 1974).

Denetim başka bir kaynağa göre ise, müfettişlerin, murakıplar veya bu işle görevlendirilmiş memurlar aracılığı ile, bütün devlet kademelerindeki görevlilerin yasa ve yönetmelik hükümlerine göre, görevlerini doğru bir biçimde yerine getirip getirmediğini, ihmal, suiistimal veya dikkatsizlik gösterip göstermediğini, belirleyerek, aksi durumlarda gereken yasal işlemlerin yürütülmesi için yapılan incelemedir (Taymaz, 2002:3).

Eğitim öğretim faaliyetleri açısından ise denetim, eğitimin her aşamasında uygulanabilen mesleksel yönlendiricilik ve yardımdır. Denetim, eğitim programlarının birçok yönünü etkileyen sosyal ve eşgüdümlemiş bir teknik süreçtir. Eğitim kaynaklarının bütünsel ve etkili bir biçimde kullanılması, öğretimin niteliğini etkileyen durum ve faktörlerin eleştirel bir yaklaşımla tahlil edilmesi, değerlendirilmesi ve geliştirilmesini kapsar. Bu tanıma göre denetimin işlevleri; tanımlama, değerlendirme ve geliştirmedir (Aydın, 1986:7).

Denetim, çok yönü olan karmaşık bir faaliyet olup tüm kurum çalışanlarının ortak bir ürünü, görevi ve sorumluluğudur. Örneğin, maarif sistemi içinde, kurumlarda görevli yönetici ve öğretmenler çeşitli problemlerle karşılaşır. Ayrıca öğretim süreç ve tekniklerindeki gelişmeler, sosyal ve ekonomik ihtiyaçların değişmesi, eğitimde yenilikleri ve değişimi zorlu kılmaktadır. Bütün bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için tüm yönetici, öğretmen, diğer personel ve müfettişlerle birlikte çalışmaları, onlarla işbirliği yapmaları ve birbirlerine yardım etmeleri mecburidir. Bu açıdan eğitimde sürekli bir gelişme ve ilerlemenin sağlanabilmesi için denetim hizmetinin gerekliliği ve önemi artarak devam etmektedir (Taymaz, 2001:8).

Eğitim işlerinin temelinde, öğrencilerin bilgisinde, düşüncesinde, inançlarında, davranışlarında ve kısacası bütün kişiliğinde istendik kazanımların olacağını kabul eden bir görüş vardır. Bu görüşe inanılmasa eğitim gibi büyük bir külfetin üstlenilmeyeceği de bir gerçektir. Bütün bunların her öğrenci için geçerli olmadığı da bilinmelidir. Eğitim ortamında istendik davranışlar umulurken bu umudun tam aksi davranışlar da ortaya çıkabilmektedir. Bu durum eğitimcileri de umutsuzluğa ve inançsızlığa sevk edebilir. Bu açıdan kabul edilen ve uygulamaya konulan eğitim

faaliyetlerine kuşku ile bakılması, eğitim alanındaki faaliyetlerin sık sık denetlenmesi gerekli tedbirlerin alınması gerekir (Turgut, 1969:8).

Denetim; kurumların faaliyet sonuçlarının amaçlar, politikalar, planlar ve stratejilerle karşılaştırılarak bir standarda bağlanması olarak tanımlanabilir (Gümüş, 1995).

2.1.2. Denetimin Tarihsel Gelişimi

Eğitim sistemi, ülkemizin en mühim sosyal sistemlerinin başında gelir. Bu sistemin başarılı şekilde işlemesi ve hizmet verebilmesi için okulların yapılması, öğretmenlerin görevlendirilmesi, yan kurumların ve birimlerin oluşturulması gibi birçok işin yapılması gerekir. Eğitim sistemimiz içindeki en önemli unsurlar ise öğretmenler, yöneticiler ve maarif müfettişleridir. Bu üç unsurun uyumlu bir şekilde çalışması ile eğitim sisteminin başarılı olacağı unutulmamalıdır. Bu uyumu sağlayacak olan ise yönlendiricilik görevi de bulunan denetim kurumu ve maarif müfettişleridir (Kale, 1995).

Ülkemizde ilk denetim faaliyetlerinin Tanzimat'tan önce tımar, has, zeamet sahiplerinin, padişah adına yaptıkları denetimlerle başladığı bilinmektedir. Buna göre ilk denetim faaliyetleri ülkemizde merkezî devlet anlayışı ile doğmuştur diyebiliriz. Buna hiyerarşik denetim de denir (Gökkaya, 1991).

Buna karşılık eğitim sistemi içinde denetimin Tanzimat döneminde ortaya çıktığı görülmektedir (Acar, 2001).

II.Mahmut'un 1 Temmuz 1835'te Maçka'daki " Mektep-i Harbiye"ye gelerek buradaki çalışmalarını denetlediği bilinmektedir (Bilir, 1991).

Denetimin tarihsel seyri, eğitim sistemimizde Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet devri olmak üzere iki döneme ayrılmaktadır.

Buna karşılık eğitim sistemimiz içinde ilk denetimin ne zaman başladığı ve denetçilere verilen unvanın tam ne olduğu kesin olarak bilinmemektedir.18. yy başlarında alınan yenilgiler, Batı dünyası ile yakınlaşmalar ve Batı'nın medeni dünyasını yakından tanıyan dönemin aydınlarının yönlendirmeleri ile devlet yaşamı ve örgütlenmesinde bazı değişiklikler yapılmasına sebep olmuştur. Özellikle orduda yenileşme zorunluluğu askeri eğitim kurumlarının ele alınmasını ve ıslahını gerekli kılmıştır. Bu sebeple ilk olarak askeri teknik okullar(mühendishaneler) çağdaş eğitim kurumlarına dönüştürülmüştür. Bu kurumlar, orduya bağlı olarak gelişmiş, böylece Yeniçeri Ocağı'nın ve Enderun'un ortadan kaldırılmasını sağlamıştır. 1834 yılında

Harbiye'nin, 1859 yılında Mülkiye'nin kurulması ise bu alandaki diğer gelişmelerdir. Eğitim konusunda Tanzimat'ın hemen öncesinde bazı ilginç gelişmeler olmuştur (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayı44/turk.htm>, 24.12.2007).

1838 yılında Rüştiye mekteplerinde ve mahalle mekteplerinde oluşan sorunların giderilmesi ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin eğitim sürecinde yeterli ve başarılı olmalarını sağlamak amacıyla görevlendirilecek memurlar tarafından denetlenmelerine başlanmıştır (Taymaz, 1997).

1846'da Mekatib-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak Mekatib-i Sibyaniye Muinliği ve Mekatib-i Rüşdiye Muinliği adı altında iki kurum kurulmuş ve bu kurumları denetlemesi için muinler görevlendirilmiştir. O dönemde maarif müfettişlerinin asıl görevinin öğretmenlere yardım etmek olduğu düşünülerek, denetmene “yardımcı” anlamına gelen “muin” unvanı verilmiştir. Müfettiş unvanı ise ilk olarak 1862 yılında kullanılmıştır (Taymaz,1997).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi 1869 yılında hazırlanmıştır.Vilayet Maarif Meclisleri bu nizamnameye göre Maarif-i Umumiye Nezaretine bağlı olarak kurulmuştur. Bu meclislere Maarif müdürü başkanlık yapmış, muhakkik ve maarif müfettişler göreve getirilmiştir. Bu nizamnameye göre muhakkikler maarif müfettişlerden daha yetkiliydi (Taymaz,1997).

1875 yılında maarif müfettişler için bir nizamname hazırlanmış ve bu nizamnameye göre müfettişlerin öğretmenlere rehberlik yapmak ve ihtiyaç duydukları konularda onlara yardımcı olmak gibi görevleri olduğu hükme bağlanmıştır.Bununla birlikte eğitim kurumlarında bir teftiş defteri tutulması ve bu deftere müfettişlerin eğitim ve yönetimle ilgili tespitlerinin not edilerek okul müdürlüğüne teslim edilmesi, istenildiğinde defterin maarif müfettişlerinin incelemesine sunulması yasal bir zorunluluk olarak ortaya konmuştur (<http://www.odevsel.com/egitim/2562/imparatorluk-devrindeteftis.html>,24.12.2007).

Eğitim alanında bir diğer gelişme ise 1913 yılında Tedrisat-ı İpdidaiye Kanunu'nun hazırlanmasıdır. Buna göre ilkokulların denetim işlemlerinin ancak ilköğretim müfettişleri tarafından yapılacağı belirtilmiş ve ilköğretim müfettişlerinin görevleri teftiş, tahkikat ve irşat olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır (Taymaz,1997).

Milli eğitim ilgili hizmetlerin tümü 1 Mayıs 1920 tarihindeki kanunla Maarif Vekaletine verilmiştir.

Maarif Müfettişleri Talimatnamesi ile İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname 1923 yılında yayınlanmıŐtır. Maarif Müfettişleri Talimatnamesinde MüfettiŐlik görev yetkileri, denetim esasları ve müfettiŐlik makamının kuruluŐu yer almıŐtır. Yine 1923 yılında Teftiş Kurulu kurulmuştur (Taymaz,1997).

789 sayılı Maarif TeŐkilatı Kanunu 1926 yılında yrrlŐe konmuştur. Bu kanuna göre, maarif müfettişlerinin hak, yetki ve görevlerine ilişkin yönetmelik Maarif Emirlikleri kurulması üzerine hazırlanmıştır. Maarif emirliklerinin 1931 yılında kaldırılmasından dolayı bu yönetmelikte, öncekilerden farklı olarak mntika müfettişleri de Vekalet müfettişi adı altında göreve devam etmiŐlerdir (Taymaz,1997).

1967 yılında Milli EŐitim BakanlıŐı Teftiş Kurulu YnetmeliŐi hazırlanmıştır. Bu ynetmeliŐin bazı maddeleri 1979 yılında deŐiŐtirilmiŐtir. Teftiş Kurulu BaŐkanlıŐı müfettişlerin denetimleri sırasında dikkat etmesi gereken hususları belirlemek amacıyla aŐaŐıdaki kitapları hazırlayarak müfettişlere daŐıtmıŐtır (Taymaz,1997).

1. Türkçe- Türk Dili ve Edebiyat Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
2. Felsefe Grubu-Psikoloji Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
3. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
4. CoŐrafya VatandaŐlık Bilgisi Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
5. Matematik Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar
6. Fizik-Kimya Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
7. Biyoloji-Sağlık Bilgisi Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
8. Fen Bilgisi Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
9. Yabancı Dil Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
10. Resim İŞ-Sanat Tarihi Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
11. Müzik Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
12. Beden EŐitimi Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
13. Kız Teknik Ğretim Meslek Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.
14. Erkek Teknik Ğretim Meslek Derslerinin Teftişinde Gz nnde Bulundurulacak Esaslar.

15. Ticaret ve Turizm Meslek Derslerinin Teftişinde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.
16. İmam-Hatip Lisesi Derslerinin Teftişinde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.
17. İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne Bağlı Kurumların Teftişinde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.
 - a. İl Milli Eğitim Müdürü Hakkında Kanaat Formu.
 - b. İl Milli Eğitim Müdürü Yardımcısı Hakkında Kanaat Formu.
 - c. İlköğretim Müfettişler Kurulu Başkan Hakkında Kanaat Formu.
18. Öğrenci Yurtları ile Benzeri Kuruluşların Teftişinde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.
19. Azınlık Okullarının Teftişinde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.
20. Sınav Denetim Raporlarının Düzenlenmesiyle ilgili Muhtıra.
21. Öğretmen Denetim Raporlarının Düzenlenmesiyle İlgili Muhtıra.
22. Özel Motorlu Taşıt Sürücüler Kursu Denetleme Muhtırası.
23. Milli Eğitim Bakanlığı Adli ve İdari Soruşturma Rehberi.
24. Yöneticiler Semineri Notları (Yöneticiler El Kitabı).
25. Döner Sermaye İşletmeleri Denetleme Muhtırası.
26. Özel Dershaneleri Denetleme Muhtırası.
27. Resmi ve Özel Okulların Genel Denetiminde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.
28. Denetim Elemanları Genel Mevzuatı El Kitabı.
29. İdari ve Adli Soruşturma Rehberi.
30. Teftiş Kurulu Albümü.
31. Teftiş Kurulu Tüzüğü ve Yönetmeliği.
32. İzmir Konak Kültür Sarayı 26.3.1993 Tarihinde Yapılan Panel Kitapçığı.
33. Azınlık ve Yabancı Okulların Genel Denetimlerinde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.
34. Sınav Denetimlerinde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar,
35. Resmi ve Özel Okulların Genel Denetimlerinde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.
36. İl ve İlçe Mili Eğitim Müdürlerinin Genel Denetiminde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.

37. Milli Eğitim Bakanlığı Dışındaki Diğer Bakanlıklara Bağlı Okulların Genel Denetiminde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.

38. Öğrenci Yurtları ve Benzer Kurumların Genel Denetiminde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.

39. Özel Dershanelerin Genel Denetiminde Göz önünde Bulundurulacak Esaslar.

40. Teftiş Kurulu Tarihçesi

Ayrıca Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından aşağıdaki kitaplar bastırılmıştır:

1. Ders Teftişlerinde Dikkate Alınacak Esaslar, 1967. 2. Adli ve İdari Tahkikat Rehberi, 1968

2. Adli ve İdari Tahkikat Rehberi, 1968

3. Müessese Teftişlerinde Dikkate Alınacak Esaslar, 1969.

4. İmtihan Teftişlerinde Dikkate Alınacak Esaslar, 1969.

5. Orta Dereceli Ortaokullarda, Azınlık ve Yabancı Okullarda Yapılacak Teftiş ve Soruşturmalarda Dikkate Alınacak Esaslar, 1970.

6. Milli Eğitim Bakanlığı Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Teftişin Geliştirilmesi, Baş Müfettiş (Taymaz, 1997).

İlköğretim müfettişlerinin yardımcı ve rehber olmaları yanı sıra yürüttükleri inceleme ve soruşturma işleri 1973 yılında ayrılmıştır. Çünkü eğitim sisteminde yardımlaşma ve değerlendirmeyi zorlaştırmaktaydı. İlköğretim müfettişlerinin görevleri teftiş ve denetleme, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme, inceleme ve araştırma, soruşturma olmak üzere dört gruba ayrılmıştır (Taymaz, 1997).

"Müfettiş Yardımcılığı" görevi 27 Ekim 1990 gün ve 20678 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği" ile getirilmiştir. Bu yönetmelikte müfettiş yardımcılığına başvuracak olanların; Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği, Alan Öğretmenliği, Özel Eğitim, Eğitimde Psikolojik Hizmetler, Eğitim Yönetimi Denetim Planlaması veya bunlara denk bölümleri bitirmeleri, ilköğretim kurumlarında en az 5 yıl öğretmenlik yapmış olmaları, halen Bakanlık örgütünde çalışıyor olmaları, 40 yaşını geçmemiş olmaları, yetersiz başarı raporu almamış olmaları, sicillerinin en az iyi olması, aylıktan kesme veya maaş kesimi cezası almamış olmaları gibi özellikleri taşıyanlar arasından Bakanlıkça seçileceğini, seçilenlerin test ve mülakat sınavına alınacaklarını, sınavlarda başarılı olanlardan ön lisans mezunu olanların lisans tamamlama programına alınacaklarını, Eğitim Yönetimi

Teftiş ve Planlama mezunu olanların doğrudan, diğerlerinin en az 6 aylık kurstan sonra müfettiş yardımcısı olarak atanacaklarını hükme bağlamıştır. Ayrıca aynı yönetmelik illerin denetmen ihtiyaçlarının öğretmen sayısına göre belirleneceği hükmünü de içermektedir (Peşken, 1996).

Yükseköğretim Kanunu yürürlüğe girmeden önce Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yüksek okulların denetim ve soruşturma işleri Teftiş Kurulu Başkanlığınca ifa edilmekteydi. 2547 sayılı Kanun ile yüksekokul ve akademilerin tamamı üniversitelere devredilmiş, denetim işleri ise Yükseköğretim Denetleme Kurulu tarafından yapılmaya başlanmıştır. Bu kurul Yükseköğretim Kuruluna bağlı olarak çalışmaktadır. Yükseköğretim Denetleme Kurulu, üniversiteleri, bağlı birimlerini, öğretim elemanlarını ve bunların faaliyetlerini gözetim ve denetim altında bulunduran bir kuruldur. Bu kurul bu görevini Yükseköğretim Kuruluna bağlı olarak ifa etmektedir (Taymaz, 1997).

Müfettiş yardımcılığı sınavına katılma koşulları 1995, 1996 ve 1999 tarihlerinde belirlenmiştir. Buna göre sınava katılacak kişilerin eğitim yönetimi, denetim planlaması ve ekonomisi mezunu olma şartı getirilmiş ve okullarda bu alanlarda eğitim almış müfettişler görevlendirilmiştir. Daha önce öğretmenlik kadrosunda bulunan müfettişler 04.04.1998 tarih ve 4359 sayılı yasa ile ilköğretim müfettişi kadrosuna devredilmiştir. 13.08.1999 tarihinde yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği dokuz bölümden oluşmaktadır (Acar, 2001).

Bu yönetmelikle müfettişlere, üç yıl süre ile "Denetmen Yardımcılığı" görevinden sonra, eğitimleri, yapmış oldukları çalışmalarının değerlendirilmesi, işbaşında yetiştirme ve bu sürecin sonunda yapılacak yeterlilik sınavında başarılı olma şartı getirilmiştir (Acar, 2001).

İlköğretim denetmenlerinin görev alanlarının sayısının fazla olması, ilköğretim kurumlarında görevli öğretmenlere mesleki yardım, işbaşında yetiştirme sürecinde eksikliklerin meydana gelmesi gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkmasına yol açabilmektedir (Acar,2001).

"Milli Eğitim Bakanlığının 2001 Şubat tarihli ve 2521 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan "İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi"nin İkinci Bölümünün 5. Maddesinde rehberlik ve denetimin amaçları, 6. Maddesinde ise ilkeleri belirtilmektedir. Kurumların, belirlenen amaçlara ulaşma derecelerinin

saptanması, sapmaların önlenmesi, üründe verim ve kalitenin sağlanması, personelin başarısının ortaya çıkartılması üst sistemlerle alt sistemler arasında iletişim sağlanması, personelin güdülenmesi, teknolojik gelişmeler konusunda çalışanların aydınlanması, okul-çevre ilişkilerinin geliştirilmesi denetim alt sistemlerinin görevlerindedir. Türk Eğitim Sistemi içinde ilköğretim denetmenlerinin görevleri arasında ilköğretim düzeyinde eğitim öğretim faaliyetlerinin yasalar ve öğretim programlarında belirtilen amaç, ilke ve kurallara göre yürütülüp yürütülmediğini kontrol etmek ve iş görenleri geliştirme görevi de bulunmaktadır (Acar, 2001)”.

Bununla birlikte bu yönerge ile ilköğretim denetmenlerinden; eğitim örgütlerinde görevli olan iş görenlere gerekli olan mesleki yardım ve iş başında yetiştirme, öğretmenleri geliştirme, öğretmenlerle etkili iletişim, işbirliği içinde çalışma, nesnel ölçütlere göre iş görenlerin ve öğrenci başarısını değerlendirme, etkili öğretim yöntem ve tekniklerini öğretme, derslerin özelliğine göre araç gereç kullanılmasına yardımcı olma gibi öğretimsel yönlendiricilik yapmaları da beklenmektedir (Acar, 2001).

2.1.3. Denetimin Önemi

Denetimin örgüt açısından mecburi olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye ısrar edişinin bir neticesidir. Her örgüt, var oluş nedeni olan amaçlarını gerçekleştirme durumunu sürekli takip etmek ve bilgi edinmek mecburiyetindedir. Bu da örgütün verilerinin, sürecin ve çıktıların sistemli ve sürekli biçimde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi ile mümkündür. Bu olgu, denetimin zorunluluğunu gösterir (Taymaz, 1997).

Tüm sistemlerin temel ögesi girdidir. Alt sistemleri ise “işleme ve çıktı” şeklinde ortaya konulmaktadır. Bu alt sistemlerin birbirleriyle uyumlu çalışması ve amaçlarına ulaşma aşamalarını sağlayacak kontrol-geri besleme veya denetim alt sistemi bulunur. Üründeki eksiklerin, daha en başta tespit edilmesi, lüzumlu tedbirlerin alınması ve sistemin geliştirilmesi için denetim alt sistemine gereksinim duyulur (Sofuoğlu, 2002).

Devlet memurlarının denetimi, toplumun faydasına olan bir aşamadır. Bu denetimden kasıt, memurların verdiği hizmetlerin hukuk kuralları doğrultusunda yerine getirilmesi, verilen hizmetlerin bazı açılardan incelenmesidir. Kamu kurum ve kuruluşları ile devlet memurlarının denetimi, idare hukuku ile yönetim biliminin ortak konusudur (Taymaz, 1997).

Eğitim alanında denetim, çeşitli kuramlar yolu ile tahmin edilen sonuçları sentez eden bir aşamadır. Üç grupta toplanan bu mefhumların ilkinde öğrenme, kişilik ve davranım; ikincisinde yasal ve politik mefhumlarla ilgili ve grup dinamiği politik kuramlar ile bilgi ve grup dinamiği kuramları, üçüncüsünde de organizasyon, yönetim, komünikasyon ve rol kuramları yer alır (Sığırcı, 1999).

2.1.4. Denetimin İşlevleri

Denetimin esas işlevi, yapılan çalışmalarını incelemek, olması gereken şekli ile karşılaştırmak, hedefe varmasını sağlamak amacıyla hizmet etmektir. Bu işlevlerin yerine getirilmesinde maarif müfettişinin oynayacağı rol kurumun hedefine, çalışma planına ve uygulamalarına göre değişiklik gösterir. Mesela eğitim sisteminde denetimin esas işlevi, öğretim ve öğrenimin iyileştirilebilmesi için ilgililere luzumlu yardımda bulunmaktadır (Taymaz, 1997).

Denetim, öğretmeninin öğretme isteğini artırır. Öğretmenler bu biçimde kendilerini diğerlerinden farklı değil, birbirlerini tamamlayan ve gelişmelerini destekleyen yardımcıları olarak görürler. Öğretmenlere, ileriye yönelik öğretimsel etkinlikler için dönütler sağlanabilir ve onların daha değişken olmalarına ve somut düşünmelerine vesile olunur. Denetim, öğretmenlerin işleriyle ilgili somut olarak düşünmelerini sağlar (Cevval, 2003).

2.1.5. Denetimin İlkeleri

Prensipier, örgütsel hedeflerin gerçekleştirilmesinde uyulması ve uyulmaması gereken davranış kalıplarını tanımlayarak kural haline getirirler. Eğitim amaçlarının gerçekleşmesinde de bir vasıta konumunda olan prensipier aynı zamanda eğitimin randımanlılığı ve etkililiğini destekleyen bir fonksiyona sahiptirler (Kurnaz, 2002).”

1. Denetim tasarlanmış bir etkinliktir. İlk olarak denetimin hedefi belirlenir; daha sonra, hedefe ulaşmak için denetime düzenleme yapılır. Plansız yapılan denetimin sonunda verimli bir değerlendirme yapılamaz.

2. Denetim esnasında ilgililerce yeterli katılım sağlanmalıdır. Birlikte yürütölen denetimde karşılıklı sevgi saygı esastır. Maarif müfettişi, grubun lideri olarak

denetlenene her yönden ışık tutmalıdır. Denetim geliştirilmiş bir liderlik esasına dayanır.

3. Denetim kurumunun hedef ve işlevleri açık bir şekilde ortaya konmalıdır.

4. Maarif müfettişi ve personelin karşılıklı anlayış içersinde bulunmaları denetimin etkinliğini belirler. Bu etkileşim denetimin etkili olmasını sağlar.

5. Denetimin başarısızlıkla sonuçlanmasının nedeni, çalışanların denetime hazır ve istekli bulunmayışıdır. İlgili personel tarafından denetimin benimsenmesi başarıyı ortaya çıkarır (Taymaz, 1997).

2.1.6. Denetimin Yasal Dayanakları

Tüm kurum ve kuruluşlar, yasal çerçeve içinde kendine tanınan hak ve yükümlülükler göre bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'nde, işlevlerini yürütmeye çalışmaktadırlar. Eğitim sisteminin en önemli alt sistemlerinden olan denetimin alt sistemi de, anayasa, yasa, tüzük, yönetmelik ve yönergeler dayalı olarak işlevini sürdürmektedir. Bu esasların kuramda belirtilen ve daha önce yayınlanan yasal metinlerdeki denetim ilkelerine benzerlik gösterir (Soylu, 2003).

2.1.7. Denetim Türleri

Planı uygulama ve hedeflere ulaşma derecesi hakkında hükme varmak için her kurumda değerlendirme yapılır. Kurum çalışmalarında değerlendirme yollarından biri ve en çok yararlanılanı denetimdir. Denetim, beklenen sonuçları çeşitli teoriler yoluyla birleştiren bir süreç olarak kabul edildiğinde, istenilen sonuçlara ait hükümleri de belirli durumlarda içine alır (Taymaz, 1997).

Denetim, bir kurumda yapılan çalışmaların hedeflerine göre hazırlanan plan, tespit edilen ilkeler ve verilen buyruklara uygun bir şekilde yürütülme, biçim ve durumunu saptamaya yarar. Kurum hizmetlerinin kapsamı genişledikçe denetime olan gereksinme de artmaktadır. Tortop'a göre yönetimin denetleme biçimleri dörde ayrılır. Bunlar, yargı denetimi, kamuoyu denetimi, politik denetim, yönetsel denetimdir (Tartop, 1974:149) Denetim sözcüğüyle kısaca yönetsel denetim kastedilmektedir.

Denetim, denetleyen maarif müfettişlerinin görevlendirilme usulüne göre özel ve genel olmak üzere ikiye ayrılır. Özel Denetim ise, durumu özellik gösteren kurum veya personelin makam onayına dayalı olarak denetlenmesidir. Genel Denetim ise denetim programına göre kurumların her türlü etkinliklerinin ve personelin, belirlenen plana göre maarif müfettişi grubu tarafından denetlenmesidir.

Her maarif müfettişi uzmanlaştığı alandaki hizmetlerle ilgili gözlem, görüşme, inceleme, denetleme ve soruşturma yapar. Bu değerlendirmenin daha nesnel olmasını sağlar.

Denetim, görev alan maarif müfettişi sayısına göre de bireysel ve grupla denetim olarak ikiye ayrılır. Bireysel Denetim, bir maarif müfettişinin gerçekleştirdiği denetimdir. Maarif Müfettişi kendi denetim planına uygun olarak bir veya daha fazla konuda gözlem, görüşme, inceleme, denetleme ve soruşturma yapar. Grupla Denetim, iki veya daha fazla maarif müfettişince yapılan denetimdir. Denetleyen ile denetlenen arasında işbirliği olduğu zaman hedeflere daha çabuk ulaşılır, sistemin ürünü daha olumlu yönde etkilenir ve başarı elde edilir. Denetim, yaratılan mesafeye göre, uygulamada yakından ve uzaktan denetim olmak suretiyle ikiye ayrılır. Yakından Denetim, maarif müfettişlerinin kurum içinde yaptıkları denetimdir. Denetleyenle denetlenen arasındaki kişisel ilişkilerle iş ilişkilerinin sağlanması en önemli özelliğidir. Denetleyen ile denetlenenin aynı yerde bulunmaması halinde yapılan denetim uzaktan denetimdir. Bu denetim, denetlenen hakkında gözlem yolu dışındaki kaynaklardan elde edilir. Denetleyen ile denetlenen arasında kişisel veya iş ilişkileri bulunamaz. Genellikle kamu kuruluşlarımızda yapılan denetim bu şekildedir.

Denetimin önceden tespit edilen hedeflere ulaşabilmesi için uygun yöntem seçilir. Bir kurumda yapılan çalışmaların denetimi, hizmetin devamlılığı bakımından sürekli ve aralıklı olmak üzere ikiye ayrılır. Bir maarif müfettişinin veya denetime yetkilinin belirli kurum veya kişileri devamlı olarak denetlemesi sürekli denetimdir. Tüm çalışmalar yerinde ve zamanında izlenir, denetlenir, aksaklıkların giderilmesi ve sistemin iyileştirilmesine daha çok katkı sağlanır. Yöneticilerin denetim işlevleri, sürekli ve yakından denetimi zorunlu kılar. Kurum veya kişilerin belirsiz zamanlarda denetlenmesi aralıklı denetimdir. Maarif müfettişlerinin merkezden görevlendirilmek üzere yaptıkları denetimdir.

Denetim, denetim birimlerine verilen görevler bakımından da iç ve dış denetim şeklinde ikiye ayrılır. İç denetim, kurumun kendi maarif müfettişleri tarafından yapılır. Yönetimin planını uygulayan görevlilerin işlerini takip etmek, denetimdir. Dış denetim ve rehberlik ise, kanunların sorumluluk yüklediği vatandaş veya kurumların işlerini denetlemektir. Başka kurumların maarif müfettişleri tarafından yapılır. Kurum hedefleri ile yapılan çalışma ve sonuçları karşılaştırılır.

Maarif müfettişinin yaptığı işlemler bir kurumdaki çalışmalar denetlenirken niteliklerine göre teknik ve yönetsel olmak üzere ikiye ayrılır. Teknik denetim, alandan gelen maarif müfettişlerince yapılır. İşin yapımında uygulanan yöntemlere, branşlara, alanlara, mesleklere, ürün ile ilgili norm ve standartlara önem verilir. Özel ihtisas ve uzmanlık gerektirir. İdari denetim denilen Yönetsel denetim ise, kaynaklardan yararlanma şekline, sistemin işleyişinin kurallara uygunluğuna, sistemin tümüne ve ilişkilerine yöneliktir. Yönetsel denetim, operasyonel, araştıran ve sistemi değerlendiren, yöneticilere ağırlık veren denetimdir (Taymaz, 1997).

Faaliyet denetimi ile işlemler ve hesaplar denetimi konu bakımından denetim, grubunda yer alır. Denetlenen birimin kendisine sağlanan insan ve madde kaynaklarını, kuruluşun hedeflerini gerçekleştirmede ne derecede etkin kullanıldığını, ekonomik ve sosyal gereklere uygun olarak karlılık ve verimlilik ilkeleri doğrultusunda çalışıp çalışmadığını saptamak, rastlanan olumsuzlukları düzeltici ve gelecekte izlenmesi gereken yol konusunda önerilerde bulunmak amacıyla faaliyet denetimi yapılır. Denetlenen birimin, denetim dönemindeki işlemlerinin düzenlemelere ve teknik gereklere uygun olup olmadığını anlamak, varsa hesaplardaki hataları, yanlışlıkları veya usulsüzlük ve yolsuzlukları bulup ortaya çıkarmak için yapılan denetim İşlemler ve Hesaplar denetimidir.

Tam denetim ve sondaj yöntem ile denetim olmak üzere , denetim işlevlerini yerine getirme durumuna göre iki yöntem uygulanır. Tarama denetimi de denilen Tam Denetim yönteminde, denetim dönemine giren işlerin tamamı incelenerek teknik gereklere ve düzenlemelere uygunluğu tespit edilir. Sondajla denetimde ise, işlemlerin tamamının incelenmesi yerine bazı kriterlere göre belirlenen veya özel olarak seçilen işlemlerin incelenir.

Denetim şekil açısından da normal ve seri olmak üzere sınıflandırılabilir. Denetim kurulu başkanlığı tarafından yapılan planlamaya göre yapılan denetim normal

denetimdir. Denetim planında denetim elemanlarının denetleyecekleri kurumlar, birimleri, zamanı, şekli, kıstasları ve süresi belirtilir. Denetlenen kurumun bütün birimleri yerine, belirli birimlerin veya tüm işler yerine bazı işlerin denetimiyle yetinilmesi seri denetimdir.

Değerlendirme alanına göre kurum ve ders denetimi olarak iki gruba ayrılan denetim, eğitim sisteminde yapılan denetimdir. Denetimin işlevlerine göre yapılan tanımına uygun olarak, bir eğitim kurumunun hedeflerini gerçekleştirmede insan ve madde kaynaklarının sağlanması, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve kıstaslara göre değerlendirilmesi Kurum Denetimidir. Ders denetimi ise öğretmenlerin, öğretim ve eğitim etkinliklerindeki çalışmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesidir (Taymaz,1997).

Eğitim sistemimizin ilk ve ortaöğretim kurumlarında, yukarıda sayılan denetim şekillerinin hepsine yeri geldikçe başvurulmaktadır. Araştırmada konu edinilen denetim şekilleri ise daha çok “kurum ve ders” denetimleridir.

Bir kurumun hedefine ulaşabilmesi için yapılacak işler, personelin görevleri arasında yer alır. Bu işlerin yapılmasında, kişilerin rehberliğe ve mesleki yardıma gereksinimleri olacak, aynı zamanda bazı hataların ve suç sayılan eylemlerin soruşturulması gerekecektir. Bu gereksinimler denetim ve soruşturma ile karşılanabilecektir.

Denetim, bir maarif müfettişinin yönetici, lider, rehber, öğretici ve araştırmacı olarak görev yapmasını zorunlu kılar. Denetim, hataları ve eksikleri ortaya koymak, bunları düzeltmeleri için gerekli önlemleri almak, kurumda çalışanların görevlerini yapma şekillerini gözlemek, sorunları çözümlenmek, yenilikleri tanıtmak, yöntemleri geliştirmelerini sağlamaktır.

Bir kurumda çalışan personelin kusurlu davranışlarının yönetim ve işbirliği açısından incelenmesi, araştırılması ve bir sonuca bağlanması soruşturmadır. Soruşturmalar yapılış ve şekillerine göre ön inceleme ve disiplin soruşturması olarak iki kısma ayrılır. Ön inceleme, Türk Ceza Kanunu'nda ve diğer ceza hükümlü özel kanunlarda açık olarak suç sayılan eylemler -cürüm ve kabahatler- ile ilgili inceleme ve soruşturmalardır. Disiplin soruşturması ise, Devlet Memurları Kanunu ile bu kanuna ilave olarak çıkartılan kanunların ilgili kısımlarında belirtilen mesleki açıdan işlenmesi suç teşkil eden fiillerle ilgili soruşturmalardır. Görevlinin, Türk Ceza Kanunu ve diğer ceza hükümlü özel kanunlarda açık olarak suç sayılan fiiller ile Devlet Personel Kanunu

ve ek kanunlarda belirtilen, mesleki açıdan işlenmesi suç teşkil eden fiillerde bulunması halinde soruşturma yapılır (Taymaz,1997).

2.2. DENETİM HİZMETLERİNİ YÜRÜTEN ELEMANLAR

Sistemlerle alt sistemleri arasında entegrasyonun sağlanması ve her birine hedefler doğrultusunda, entegrasyonu bozmadan denetim yapılması gereklidir. Bir sistemin hedeflerine yönelik olarak çalışma vaziyetinin değerlendirilmesi, sistemin bütünlüğü ve sistemden çıkan ürün açısından önemlidir. Sistemlerde bu hizmetin tamamını kapsayan süreci denetleyen kişiye de maarif müfettişi adı verilir. Maarif müfettişliği, Danıştay kararlarına göre “Kariyer” bir meslek olduğu halde kamu personeli mevzuatına göre halen “memur”dur (Uzel, 1991).

Eğitim sisteminde maarif müfettişlerinin vazifelerini yerine getirebilmeleri ve rollerini oynayabilmeleri için, aranan kriterlere sahip olmaları lazımdır. Denetim sisteminde maarif müfettişinin yerini, oynadığı roller ve bu rolleri oynarken gösterdiği davranışlar, kendisine yasal olarak verilen vazifeler, vazifeleri yerine getirme süreçleri belirler (Taymaz, 1997 s:47-48).

Eğitim sisteminde Bakanlık ve ilköğretim maarif müfettişlerinin vazifeleri yönetmeliklerde belirtildiği gibi aşağıdaki dört grupta toplanabilir ve bunlar denetimin vazife boyutunu oluşturur:

1. Rehberlik – Mesleki yardım ve yetiştirme
2. Soruşturma
3. İnceleme – Araştırma
4. Kurum ve ders denetimi

Maarif müfettişi bu görevleri yaparken kademeli bir şekilde aşağıdaki etkinliklerde bulunur ve bu etkinlikler denetimin sürecini oluşturur:

1. Değerlendirme
2. Geliştirme
3. Durum saptama
4. Önerilerde bulunma

Maarif müfettişi belirlenen görevleri yukarıdaki şekilde yerine getirir. Görevini yaparken oynaması gereken roller aşağıdaki gibidir:

1. Yöneticilik

2. Liderlik
3. Öğreticilik
4. Rehberlik
5. Araştırma uzmanlığı
6. Sorgu yargıçlığı

Maarif müfettişi eğitim sisteminde bu rolleri oynarken denetlediği kişilere karşı aşağıdaki davranışları gösterir ve bunlar davranış boyutunu oluşturur:

1. Yönlendirme
2. Yol gösterme
3. Güdüleme
4. Moral verme
5. Değerlendirme
6. Yargılama

Maarif müfettişinin yukarıda anlatılan rolleri oynayabilmesi ve o alanlarda donanımlı olması gerekmektedir. Buna “yeterlik” denir (Bursalıoğlu, 1975 s:21).

Karar Yeterlikleri, İnsancıl Yeterlikler ve Teknik Yeterlikler olmak üzere denetim hizmetlerini yapan kişiler olan maarif müfettişlerinin yeterlikleri üç grupta toplanabilir. Maarif müfettişinde, bir uzman olarak teknik, insan ögesi ağırlık taşıyan bir sistemde görevli olarak insancıl, sorunlara çözüm yolu bulan ve değerlendiren birey olarak karar yeterlikleri bulunmalıdır(Başar, 1988 s:98).

Maarif müfettişleri kurumun üst kademe yöneticilerine, çalışmalar hakkında bilgi veren kişiler oldukları için, doğruları bulmak ve söylemek mecburiyetindedirler. Bundan dolayı tarafsız olmaları, çekinmeden cesaretle çalışmaları görevlerinin icabıdır. Maarif Müfettişleri, denetim işlevlerini her türlü etkiden uzak, sıkıntısız ve huzur içerisinde yerine getirebildikleri ölçüde rollerini de oynayabileceklerdir. Bu bakımdan, maarif müfettişlerinin denetimlerde karşılaşılabilecekleri güçlükleri ve bunların neden olduğu sorunları, çözümlenmesi için yapılması gereken çalışmaları bilmeleri önemlidir. Genel olarak, maarif müfettişinin denetleyeceği alanda öğrenim yapmış, ayrıca denetim türünün gerektirdiği bilgi ve meziyetlere sahip olması gerekir.

Bakanlık maarif müfettişlerinin atanma ve yetiştirilmeleri ile vazife, mesuliyet ve yükümlülüklerine ait hususlar MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği’nde, ilköğretim maarif müfettişlerinin atanma ve yetiştirilmeleri ile vazife, mesuliyet ve yükümlülüklerine ait

hususlar ise MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde belirlenmiştir. Maarif müfettişlerinin atanma ve yetiştirilmeleri, ilgili yönetmelikler çerçevesinde yapılır.

2.2.1. Denetmenliğin Tanımı

Denetmen, sistemlerin alt sistemleri arasında tamamiyetin sağlanması ve her birine hedefler doğrultusunda, tamamiyeti bozmadan rehberlik eden ve denetim hizmeti gören elemandır. "Kontrolör, muhakkik, danışman, rehberlik eden kişi (Sığırcı, 1999).

Milli bir eğitimin kontrolünü ve denetimini yapacak maarif müfettişi, sağlıklı, erdemli, tecrübeli, belli bir düşünce veya kuruluşun değil Türkiye Cumhuriyeti'nin maarif müfettişi olmalıdır. Maarif müfettişinin sınıfta ortaya çıkan önemli detayları değerlendirebilmedeki bilgi, idrak ve duyarlılığı ile müşahade ettiklerini öğretmene belirtmedeki ehliyeti, denetimin sanat yönünü oluşturur. Denetim, davranışları ve yapısı bakımından kaynağını anayasadan alır. Girdiği kurumun, amaçlar doğrultusunda, daha iyi duruma gelmesi için hizmet etmelidir. Yönetimin bir alt sistemi, kamu yönetimi içinde bir devlet vazifesi ve yönetici yeterlikleri yönünden bir uzmanlık alanıdır (Özdemir, 2001).

2.2.2. Eğitim Maarif Müfettişlerinin Görevleri

13 Ağustos 1999 tarihli Resmi Gazete de yayınlanan İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde; denetçilerin, denetim ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma, rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevlerinin olduğu belirtilmektedir (Gül, 2001).

2.2.3. Maarif Müfettişlerinin Uyması Gereken Kurallar

Maarif müfettişleri vazife icabı çok gezer ve vazife esnasında farklı alan ve kademelerden birçok personelle karşılaşır ve bu personellerle diyalog kurar. Bu arada okul veya iş arkadaşları ile denk gelmesi mümkündür. Maarif müfettişleri, denetim esnasında aşağıdaki kurallara uymalıdır.

1. Denetim veya soruşturma için gidecekleri yer ve yapacakları işler hakkında bilgi vermemelidir.
2. Denetlediği personele, herhangi bir işin yapılması veya davranışta bulunması hususunda buyruk vermemelidir.
3. Denetim esnasında, mesleki yardım dışında çalışanın yaptığı işe müdahale etmemelidir.
4. Maarif müfettişi, gideceği, yemek yiyeceği, barınacağı yerleri unvanına yakışır şekilde seçmelidir.
5. Defter ve evraklar üzerinde, denetim yapıldığını gösteren işaretler dışında açıklama ve düzeltme yapmamalıdır.
6. Saklı olan yazıları, rapor ve fezlekeleri başkasına yazdırmamalı, resmi mühür ve şifre anahtarını başkasına vermemelidir.
7. Bir eğitimci olduğunu aklından çıkarmamalı, kişisel düşünce ve değerlendirmelerini açıklarken özenli olmalıdır.
8. Maarif müfettişi çalışmalarını planlı ve kurallara uygun yapmalı, zamanı iyi kullanmalı ve değerlendirmelidir.
9. Denetim inceleme ve soruşturmalarla ilgili kurum çalışanlarının özel hizmet ve ikramlarını kabul etmemelidir.
10. Denetlediği çalışanlarla meslek ilişkileri dışında bir ilişki kurmamalı, borç almamalı, vermemeli, alış-veriş yapmamalıdır.
11. Resmi ve özel ilişkilerde, karşılaştığı kişilerle, zarafet kurallarına uygun davranış sergilemelidir.
12. Vazifenin yapılmasında, adına davrandığı kurum ve ilgiliyi bilerek, kılık ve kıyafetine itina göstermeli, saygı ve itimat kazanmalıdır (Taymaz, 1997).

2.2.4. Maarif Müfettişlerinin Yeterlilikleri ve Denetmenlik

Rolleri

Maarif müfettişi yeterliliklerini ve rollerinin daha iyi anlaşılması için ilk olarak yeterlilik mefhumunu açıklaması lazımdır.

2.2.4.1. Yeterlilik Kavramı

Yeterliliğin ne olduğu konusunda çeşitli görüşler ortaya atılmaktadır. İş özelliği açısından yapılan tanıma göre , “yeterlik, bir kişiye belirli bir rolü oynama cesareti veren niteliklerin varlığı veya bu rolü oynamasına mani olan özelliklerin yokluğudur. Muktedir olmak, belli istemleri karşılayabilecek gerekli donanıma sahip olması gerekir. Bu tanımda iki açı göze çarpmaktadır. İlki oynanacak rolün niteliklerinin belirlenmesi, diğeri ise bu rolü oynayabilmek için lüzumlu bilgi ve maharetlerin açıklanmasıdır (Gökyer, 1997)”.

2.2.4.2. Yeterlik Türleri

Denetmen yeterlikleri üç grupta incelenebilir.

1. Teknik Yeterlikler:Kişinin kendi iş sahasındaki teknik donanımlara sahip olma yeterliliğidir. Teknik yeterliliği olan kişi, pek çok konuda başarılı olur (Sofuoğlu, 2002).

2. Karar Yeterlikleri:Çeşitli kararlar alabilme ve bunun sonucunda yargıya varma yeterliliği kişinin amaçlarını gerçekleştirmesi için gereklidir (Sofuoğlu, 2002).

3. İnsancıl Yeterlikler:Kişinin insan psikolojisinden anlayabilmesi, onlara moral vermesi ve iş konusunda onları motive etmesi önemlidir. Kişi, kendine davranılmasını istemediği bir biçimde başkasına davranmamalıdır. Denetmen çalıştığı kişilerle iyi ilişkiler kurmak için bu hususlara dikkat etmelidir. Böylece beraber çalıştığı kişilere daha rahat ve huzurlu bir ortam sunacaktır (Sofuoğlu, 2002).

2.2.4.3. Maarif Müfettişlerinin Roller

Bu roller yöneticilik, önderlik, rehberlik, öğreticilik, araştırma uzmanlığı ve sorgu hâkimliği olarak her biri bir yeterlik alanı olarak görülebilecek altı grupta toplanmaktadır “(Taymaz, 1997).

2.2.4.3.1. Yöneticilik

“Yönetim, hedeflerin etkili bir biçimde gerçekleşmesi amacıyla bir insan grubunda işbirliği ve eşgüdümü sağlamaya yönelik aktivitelerin tamamını oluşturur. (Kurnaz, 2002)”.

“Başarılı yönetimsel davranışlarda bulunabilmek, örgütteki insan ve madde kaynaklarının verimli bir şekilde kullanılmasını zorunlu kılar. Bu da eğitim

yöneticisinin her şeyden önce, bazı yeteneklere, özelliklere ve yönetim kuram ve aşamaları konusunda, en azından, temel bilgilere - özetle yöneticilik yeterliklerine sahip olmasına dayanır. Eğitim politikalarının uygulanmasından sorumlu olan eğitim yöneticileri, eğitim sürecinin ülke çıkarları doğrultusunda ve çağdaş eğitim anlayışına uygun olarak yürütülmesine gerekli katkılarda bulunabilmek için başarılı yönetsel davranışlar göstermek durumundadır. (Kaya, 1986)”.

“Yöneticilik rolü kapsamında, ilgili kurum, kuruluş, okul ve çevrenin her türlü eğitim girişimleri ve gereksinimleri ile uygulanmakta olan eğitim politikaları hakkında doğan genel kanı ve fikirleri bakanlığa bildirmek; eğitim hukukuna mal olmuş eğitim politikalarının ilgili kurum, kuruluş, okul ve çevre tarafından anlaşılıp kabul edilmesini ve doğru tatbikatlara yönelmesine vesile olmak; sahadaki personelin olumlu gayretlerini birleştirmek ve gerçekleştirmek; merkez ve taşra örgütü arasında yatay ve dikey sağlıklı etkileşimi sağlamak maksadıyla eşgüdüm hizmeti sunmak da maarif müfettişinden beklenen bir davranıştır (Kurnaz, 2002)”.

2.2.4.3.2. Liderlik

Atanma ve görevlendirme, örgütteki fonksiyonlarına bakıldığında bir statü önderidir. “Maarif müfettişi vazifesini icra ederken bir statü ve grup önderidir. Vazifesini yaparken çalıştığı çevre, şahıslar ve şekli dikkate alındığında bir grup lideridir. Denetim görevlerinde her iki kaynaktan aldığı salahiyyeti kullanır. Kurumlarda maarif müfettişlerinin rolü ve özellikleriyle ilgili yapılan araştırmalar, Denetimin faydalı ve etkili olabilmesi için, maarif müfettişlerinin bazı önderlik niteliklerine de vakıf olmaları zorunluluğunu ortaya koyar. (Kurnaz, 2002)”.

Maarif müfettişlerinde aranacak önderlik nitelikleri (Marks ve diğerleri) aşağıdaki biçimdedir.

1. Çalışanın hatalarını ortaya koymada, kıskançlık duygu ve hasetlerine karşı uyanık ve dikkatli,
2. Çalışanın daha iyi yaşaması ve gelişmesi için gerekli olanakları sağlamaya istekli ve gayretli,
3. Amaçlara ulaşmak için plan ve programlar hazırlama bilgi ve becerisine sahip,
4. Vazifeleri tamamlamak ve amaçlara ulaşmak üzere iyi organize bilgi ve becerisine sahip,

5. Önderlik dinamizmine ilişkin yeterli bilgi ve uygulama becerisi kazanmış,
6. Alternatifler arasından seçim yapma, çabuk ve isabetli karar verme yeteneğini geliştirmiş,
7. Kararlarda sağlam olmak üzere esas delilleri elde eden fakat inat etmeyen insan,
8. Verilen kararları koşulları göz önünde bulundurarak uygulama becerisi kazanmış,
9. İşleri tamamlama, iş usullerini geliştirme ve sonucu değerlendirme yeteneğine sahip,
10. Çalışanı motive eden, prestij ve statü konularında dikkatli olan,
11. Sistemin politika ve organizasyonuna ilişkin çalışmalarda katkıda bulunmak için bilgili ve istekli (Kurnaz, 2002).
12. Yapacağı işin gerektirdiği teknik yeterlik, teknik bilgi ve beceri sahibi,
13. Başkaları ile birlikte çalışacağına göre sosyal yeterlik, sosyal konularda bilgi ve alışkanlıklar kazanmış,
14. İçten, güven verici, başkalarının iyiliğini isteyen, namus ve haysiyetine düşkün insan,
15. Girişken, başkalarına kolay yaklaşabilen,
16. Çalışana karşı yardımcı, çalışmaya istekli, güdüleyici ve arkadaşça davranış gösteren,
17. Çalışanın ideal ve görüşlerine, inançlarına, haklarına ve değer yargılarına karşı saygılı,
18. Kimlerle birlikte çalışacağı, ilişki kuracağı ve işbirliği yapacağı hakkında bilgili,
19. Kurumun politikası ve yararları hakkında başkalarını aydınlatmaya yetenekli ve istekli,
20. Çalışanın yetki ve sorumluluğunu anlamada, vermede yetenekli ve isteklidir.

2.2.4.3.2. Rehberlik

Rehberlik unsuru ilk aşamada danışım hizmetleri olarak adlandırılır. Rehberlik; kişinin kendi yeteneklerini, ilgilerini gereksinimlerini ve içinde bulunduğu çevrenin şartlarını fark etmesini sağlar.

Eğitim süreci içerisinde okulların, öğrenci ve öğretmenlerin başarılarının artırılmasında rehberlik hizmeti anahtar rol oynar. Denetim esnasında ilk hedeflenen, öğretmeni mesleki yönden kendini yönlendirebilecek duruma getirmektir. Maarif müfettişinin en önemli vazifelerinden biri de budur. (Kurnaz, 2002).

“Eğitimde yapılacak denetimin kontrolden çok yönlendirme ve geliştirme aktivitelerine dayalı olması, eğitim sisteminin hedeflerinin gerçekleştirilmesine olan katkısını artıracak ve öğretmenlerde temel öğrenme ve öğretme kabiliyetlerinin gelişmesini sağlayacaktır (Tülü, 1998).”

İlköğretim Müfettişler Kurulu Yönetmeliğine göre maarif müfettişlerinin rehberlik ve işbaşında yetiştirme vazifeleri aşağıdaki gibidir:

1. Mesleki yayınları ve meslekle ilgili gelişmeler ile mevzuat değişikliklerini takip etmek, bu konuda bölgesindeki öğretmen ve yöneticilere rehberlikte bulunmak.
2. Denetimi ile yükümlü buldukları bütün öğretmenlere mesleki yardımlarda bulunmak ve işbaşında yetiştirmelerine rehberlik etmek.
3. Stajyer öğretmenlerin yetiştirmelerine ve mesleğe hazırlanmalarına rehberlik etmek
4. Her öğretim-sene başında ve sonunda, ayrıca gerektiğinde öğretim yılı içinde öğretmenlerle mesleki toplantılar düzenlemek, eğitim-öğretim ve yönetimle ilgili problemlerin tespitinde ve çözümünde rehberlik etmek.
5. İlköğretim kurumlarının denetiminden sonra, öğretmen ve yöneticilerle toplanmak, eğitim-öğretim ve yönetim ile ilgili ortak sorunlar varsa çözümüne rehberlik etmektir (Ecevit, 1996).

2.2.4.3.3. Öğreticilik

“Öğreticilik rolüne yönelik olarak maarif müfettişlerinden beklenen davranışlar, öğretmen ve diğer çalışanın yetişmesiyle ilgili noksanlıkların tespit etmeleri ve bu konuda önlemler almaları, öğretmenleri görev esnasında yetiştirmek için mesleki toplantılar yapmaları, örnek dersler vermeleri ve imkanlar dâhilinde öğretim çalışanı için hizmet içi eğitim imkanı sunmalarıdır. Bu da maarif müfettişlerinin eğitim çevresindeki yeni gelişmeleri, ilerlemeleri, yeni yöntem ve teknikleri sürekli olarak takip edip öğrendiklerini eğitim çalışanlarıyla paylaşmaları ve böylelikle eğitim sürecinin güncellenmesine katkıda bulunmalarını gerektirir (Kurnaz, 2002).”

2.2.4.3.4. Araştırma

“Maarif müfettişlerinden beklenen en önemli davranışlar; öğrencinin eğitim ihtiyaçları ile mevcut programı karşılaştırmak, geliştirilmesi gereken alanları belirlemek, eğitim ve öğretimde verimliliği artırmak, sürekli olarak gelişmeyi sağlamak için gerekli araştırmalar yapmak ve neticelerinden faydalanmak, kişi ve grupların istek,

ihtiyaç ve dileklerini saptamak, değerlendirmek ve üst makamlara iletmek, okuldaki eğitime yönelik çevrede yapılan eleştirilerin nedenlerini araştırmak ve değerlendirmek, yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanın gelişimlerini değerlendirerek mesleki rehberliğe olan gereksinmeyi saptamak ve amaçlardan sapmalar varsa nedenlerini inceleyerek düzeltme yollarını aramaktır (Kurnaz, 2002).”

2.2.4.3.5. Soruşturma

“Kamu hizmetinde görevlendirilen çalışanın hatalı davranışlarının yönetim ve işbirliği açısından incelenmesi, soruşturulması ve bir sonuca bağlanması gerekir. Bu gereklilik ceza hukuku ve yönteminin görevleri içinde yer alır. Kamu görevlilerinin güven altına alınarak devlet işlerinin aksatılmadan yürütülmesinin ve huzur içinde çalışmasının sağlanması için kendisine yöneltilen bir eylemin suç olup olmadığının belirlenmesi, kamu hizmetlerinin gereklerini bilen, yönetim alanından gelen uzmanlara, müfettişlere bırakılmıştır (Taymaz, 1997).”

2.2.5. Maarif Müfettişlerinin Nitelikleri

“Maarif müfettişlerinde aranılacak nitelikler genel hatları ile kurumların ilgili yönetmeliklerinde belirtilmektedir. Maarif Müfettişi, olarak atanabilecek elemanların öğrenim, branş, mesleklerindeki kıdem ve başarı durumları, bazı hallerde aday sınavları ve yetiştirme kurslarındaki başarıları birer ölçüt olarak alınmalıdır. Üniversite veya yüksekokul mezunu olmak, orta veya yüksek dereceli okullarda, en az sekiz yıl başarılı öğretmenlik ve bu süre içinde en az üç yıl meslek bünyesinde yönetici olarak çalışmış bulunmaktır (Sığırcı, 1999).”

2.2.6. Maarif Müfettiş Adayının Seçilmesi

Bir kurumda personel seçilirken birtakım kıstaslar belirlenmeli ve bu kıstaslar doğrultusunda seçim yapılmalıdır. Maarif müfettişi adayını kurum tarafından ilerlemek için gerekli kriterler belirlenmelidir. Seçilecek maarif müfettişi adaylarında aşağıdaki kriterlerin aranması tavsiye edilir.

1. Yüksek okul bitirmiş olması,
2. Mesleki derslerini okumuş olması,

3. Yaş itibariyle kemale ermiş olması
4. Başarılı alanında deneyimli olması,
5. Başarılı yöneticilik tecrübesinin bulunması,
6. Örgüt içinde güvenilir bir eleman olması,
7. İstekli olması ve bunu yazılı olarak bildirmesi,

2.2.7. Maarif Müfettişinin Yetiştirilmesi

Görevli personele, görevinin gerektirdiği kazanımları ve yeterliği kazandırmak amacıyla yapılan eğitim faaliyetlerinin tamamına yetiştirme denir. Maarif müfettişi adayının eğitimi tamamlandıktan sonra denetimle ilgili yeterli bilgiye sahip olduğu tespit edilirse adaya gerekli yetki ve sorumluluk verilir (Taymaz, 1997).

2.3. ÇAĞDAŞ DENETİM ANLAYIŞI

Eğitim kurumlarının birer fabrika gibi görüldüğü 19. asrın endüstri toplumunda görülen eğitim anlayışı, 20. asrın büyük bir bölümünde de devam etmiştir. Bu anlayışa sahip eğitim kurumları, temsili demokrasi ve kademeli denetime yaslanan bir sistemle kontrol edilmiştir. Bu dönemde, alışılmış yönetim kuramlarının etkisinde, öğretmen-maarif müfettişi ilişkilerinin ast-üst ilişkileri dışına çıkmadığı, denetlemeye ve raporlamaya dayalı ve durumları tespit etmeyle sınırlı olan alışılmış bir denetim çeşidi uygulanmıştır (Başar, 2000).

Ancak büyük toplumsal dönüşümlerin yaşandığı, katılımcı demokrasinin yükselen bir değer olduğu, bilginin üretiminin ve yaygınlaşmasının hızla arttığı ve örgütsel yapıların bunlara göre şekillendiği günümüzün endüstri ötesi toplumunda siyasi, ekonomik, teknolojik ve toplumsal değişimlerle birlikte eğitim anlayışında da değişiklikler olmakta ve eğitimle ilgili teftişin nasıl yapılacağıyla ilgili yeni fikirler ortaya atılmaktadır (Glanz, 2000).

Modern denetim yaklaşımlarında genel olarak beliren bazı ortak anlayışları şu şekilde belirtebiliriz: ortaklık ve eşitlik temeline dayalı ilişkiler, yansıtıcı dinleme ve uygulamalar, katılımcı karar verme, eğitimcinin kendini değerlendirmesi ve yönlendirmesi, okul temelli uygulamalar, eğitim-öğretimin etkisinin artırılmasını

amaçlayan faaliyetler, ast-üst ilişkisi biçiminde değil işbirlikçi, öğretici değil karşılıklı anlayışa dayanan, cezalandırıcı değil destekleyici ve yargılayıcı değil betimleyici denetim (Glanz, 2000).

Modern denetim yaklaşımlarında genel olarak göze çarpan ortak anlayışlardan bazılarını şöyle sıralayabiliriz:

Çağdaş denetim yaklaşımlarından; klinik denetim, yöneylem araştırması, emsal denetimi, portfolyo değerlendirmesi, kılavuz denetimi, gelişimsel denetim ve farklılaştırılmış denetim olarak alt bölümlerde incelenecektir.

2.3.1. Çağdaş Denetim Kavramı ve Öğeleri

2.3.1.1. Durum Saptama

Öğeleri bilirse denetim kavramı daha iyi algılanabilir.Var olan durumu, fotoğrafını çekiyormuş gibi ortaya koyma, durum saptama bunlardan biridir. Kontrol, durum saptama amacıyla yapılan bir etkinliktir. Bunun, amaç-sonuç uygunluğunu karşılaştırmak için veri toplama süreci olarak görülmesi gerekir. Ancak bazen daha geniş anlamlar verilerek yönetme ve egemen olma anlamları da alışılmış denetim kavramı karşılığında kullanılmaktadır (Unesco,1982b,5,31).

Türkçe sözlükte "inceleme“, "karşılaştırma" olarak tanımlanmaktadır. Yani kontrol süreci durum saptama ve karşılaştırma ile sınırlı olmakta, kanıtlamaya yönelik görülmektedir. Bu özellikleri ile kontrolün denetimin ilk basamağı olduğu söylenebilir (Karagözoğlu, 1977, s.9; Rue and Byars; 1980, s.23-1; MEB; 1980 ;s.17, Bursalıoğlu, 1982; s.165; Taymaz, 1982,s.1-2).

Kontrol işlemleri, tüm ihtimaller göz önünde bulundurularak esnek tutulmalı, teknik yönü kadar insancıl yönüne de dikkat edilmelidir.

Kontrol süreçlerinde örgüt beklentilerinin çalışanlar tarafından, çalışan beklentilerinin de örgütçe algılanması ve karşılıklı anlayışın geliştirilmesi önemlidir(Unesco,1982b,s.33).

2.3.1.2.BirlikteDeğerlendirme

Denetim kavramının ikinci ögesi değerlendirmedir. (MEB, 1971,s:1; Karagözoğlu;1977,s.10; Rue and Byars, 1980, s.231; MEB,1980, s.37;1982,s.117;

Taymaz,1982, s:2). Durum saptamadan sonra, ölçüm sonuçlarının bir kıstasla kıyaslanıp değer yargısında bulunulması şeklinde tanımlanabilecek olan değerlendirme gelir.

Değerlendirmenin yapılması için bir araştırma sürecine, durum belirleyici bilgi toplamaya ihtiyaç vardır. Bu süreç sonunda, değerlendirilecek olan bilgiler ortaya çıkar. Kontrolün ispatlamaya yönelik olmasına karşın, değerlendirme geliştirmeye yöneliktir (Bursalıoğlu,1982;s.165).

Değerlendirme, kararlar için bilgi sağlama ve karar seçeneklerine ağırlıklar vermeyi içerir. Değerlendirme konusu, maarif müfettişi rolleri bölümünde daha geniş olarak işlenmiştir.

2.3.1.3. Düzeltme ve Geliştirme

Denetim kavramının üçüncü ögesi, düzeltme ve geliştirme etkinlikleridir ki değerlendirme sonucu ortaya çıkacak şıklardan karara dönüşenlerin uygulanması şeklinde görülebilir (MEB, 1982, s:117; Van Dersal, 1874,s.10; Kaya, 1977, s.398, Coker, 1982, s.63; Bursalıoğlu,- 1982, s.165; Taymaz, 1982; s.3).

Bu unsur, denetim kavramının ağırlığını oluşturduğu gibi amacını da belirler. Diğer iki unsur, buna göre vasıta durumundadır. Zira denetimin amacı ispatlamak değil, geliştirmektir (Bursalıoğlu,1982;s:16).

Yanlışların doğruya dönüştürülmesi, değerlendirme sonrasında ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesi, amaç ve planlardan sapmaların düzeltilmesi,gereksiz fazlalıkların atılması, daha iyi süreç ve sonuçlar için tavsiye ve uygulamalara ulaşılması, bu unsur içinde görülür.

Denetim, birbirine dayalı olan ve dairesel olarak işleyen bu üç unsurun bir araya gelmesiyle oluşur.

Denetim, durum belirleyip raporlama aşamasından ilerilere götüren bu algılama; denetim fiillerinin ağırlığını, çalışanlara yol gösterme ve yardım etme, amaçlarından sapmaları düzelterek faaliyetleri geliştirme oluşturmuştur (Karagözoğlu, 1972; s.2; Lyons and Pritchard, 1976, s.15; MEB, '1982' s:117; Taymaz, 1982, s:2,6,53,54; Başaran,1982a.s.105-1982b,s:43).

2.3.2. Çağdaş Denetim Türleri

2.3.2.1. Klinik Denetim

Kâr amacıyla kurulan ticaret ve sanayi teşkilatlarından farklı olarak, eğitim teşkilatları daha çok insan merkezli bir yapıya sahiptirler ve bundan dolayı da bu teşkilatlarda yapılan denetimin insan etmenini dikkate alması gerekmektedir. Eğitimcilerin gelişim düzeyleri ve içinde buldukları diğer durumsal etmenleri dikkate almayan, katı ve ürün odaklı bir anlayışa sahip olan, davranışçı yaklaşıma dayanan klasik teftişin, öğretmenlerin şahsi gelişimleri ve iş doyumları önünde önemli bir engel olarak durduğunu gören araştırmacılar tarafından bütün bu sorunlara çözüm olarak klinik denetim yaklaşımı ortaya atılmıştır (Linde, 1999).

Öncü isimleri Robert Goldhammer (1969) ve Morris Cogan (1973) olan öğretimin denetimi alanında, ilk defa klinik denetim kavramından bahsetmişler ve klinik denetimin temel kurallarını aynı ismi taşıyan “Clinical Supervision” adlı kitaplarıyla da ortaya koymuşlardır (Smith, 1997).

Öğretmenlerin düşüncelerine, anlayışlarına ve kendilerine has uygulamalarına saygı gösterilen, maarif müfettişi ve öğretmen arasında karşılıklı güven ve anlayışa dayalı, her iki tarafın da esnek ve değişime açık bir anlayış içinde uygulamaları ortak şekilde değerlendirdikleri, baskı ve korkudan uzak bir denetim yaklaşımına klinik denetim denir (Stevenson, 2005; Aydın, 2000).

Öğretmene, klinik denetimde , gereksinim duyduğu duygusal destek sağlanmaktadır. Katı kurallara dayanan ve yönetim tarafından disipline edilen fiillerden ayrı olarak bu yaklaşımda güven verici ve destekleyici bir çevre içinde, kendi uygulamalarını inceleyerek, öğretmenlerin daha önce göremedikleri kuvvetli ve zayıf yönlerinin farkına varmaları sağlanmaktadır (Bland ve Rossen, 2005).

Maarif müfettişi ve öğretmen arasında karşılıklı güvene ve -klasik denetimdeki hiyerarşik maarif müfettişi üstünlüğünden ayrı olarak- eşitlik prensibine ve birlikte çalışmaya dayalı olan sıcak bir ilişki hâkim olduğu bu yaklaşımda yeni düşüncelere açık olma söz konusudur. Bunun yanında teftişte değiştirilemez nitelikte olan bazı sınırların yok edilmesi, var olan problemler için kesin çözümler dayatmak yerine durumsal etkenlere göre şıkların ortaya konularak en uygun çözümün ortak görüşle bulunması, suçlayıcı ve yargılayıcı ifadelerin kullanılmaması, öğretmenlerin

şahsiyetlerine ve işle ilgili uygulamalarına saygı duyulması gibi ögeler, bu yaklaşımın temel özellikleri arasında sayılabilir (McLean ve Whalley, 2004; Cleary ve Freeman, 2005).

Öğretmenlerin kendilerinin farkında olmaları, bireysel ve üst düzey yetenekleri ve dolayısıyla da kendine güven ve yeterli duygularını artırılmasıyla, onların iş tatmini seviyelerinin artması ve örgütsel tükenmişlik düzeylerinin azalması klinik denetimle sağlanır (McMahon ve Patton, 2000; Hyrkas, 2005).

Maarif müfettişi klinik denetimde, öğretmenin içinde bulunduğu şahsi ve uzmanlaşmış gelişim dönemini ve gerek kendisinden, gerekse çevredeki etkenlerden kaynaklanan durumsal etmenleri göz önünde bulundurarak öğretmeni tamamlayıcı bir anlayışla değerlendirmelidir (Carrington, 2004).

Klinik denetim uygulamasını gerçekleştirecek olan maarif müfettişi; bu görevi etkili bir şekilde yerine getirebilecek uzmanlaşmış tecrübeye, eğitimsel bilgiye, etkili iletişim becerilerine, grup dinamiklerini ve kişiler arasında çıkabilecek çatışmaları yönetme yeterliğine sahip olmalıdır. Bu nedenle, maarif müfettişlerinin bu gibi yeterliklere sahip olacak biçimde eğitim almaları, bu uygulamanın etkili olması açısından çok önemlidir (Cleary ve Freeman, 2005).

Maarif müfettişinin becerikli bir yol gösterici, öğretmenin ise istekli bir ortak rolünü oynadığı klinik denetimde üç aşama vardır: Gözlem öncesi görüşme, sınıf gözleminin yapılması ve gözlem sonrası dönüt bildirimini görüşmesi. Bu aşamalarda dikkat edilmesi gereken hususlara aşağıda değinilmektedir (Linde, 1999):

1) *Gözlem Öncesi Görüşme:* Öğretmen ve maarif müfettişinin ortak çalışmasında şunlar belirlenmelidir: Gözlemin yapılabilmesi amacıyla her iki taraf için de en uygun olan zamanın seçimi, gözlemlenecek durumların belirlenmesi, öğretmenin zayıf ve kuvvetli yönleri ile öğretmenin özellikle nelerin gözlemlenmesini istediği, gözlem yapılacak sınıftaki öğrencilerin öğrenme özellikleri, varsa bunların içindeki öğrenme güçlüğü çeken veya özürlü olan öğrenciler, gözlem sonrası görüşmenin zamanı ve bu görüşmede nelerin konuşulacağı.

2) *Gözlem:* Maarif müfettişi, öğretmenin sınıf içi faaliyetlerini gözlemlerken, öğretmenin kendisini tehdit altında hissederek strese girmesine engel olmalı, empati kurarak öğretmeni anlamaya çalışmalı, yapmacık davranışların oluşmasını önlemek için sınıf içindeki mevcudiyetini belli etmemeli, önemsiz ayrıntıları önemli olanlardan

ayırebilmeli, gözlemi çağdaş ve güvenilir araçlarla kayıt altına almalı, bütün yönleriyle ve içinde bulunduğu durumun şartlarını da göz önünde bulundurarak öğretmeni değerlendirmelidir.

3) *Gözlem Sonrası Görüşme*: Bu aşama, gözlemden sonra mümkün olduğunca çabuk yapılmalıdır. Burada maarif müfettişi, öğretmenin şahsiyetine yönelik değil, onun davranışlarındaki eksik veya hatalı ögelere yönelik tenkitler yapılmalıdır. Öğretmenin uygulamalarıyla ilgili olarak hem pozitif hem de negatif yönler tartışılmalı, eğer bir değişim ihtiyacı varsa bunun nasıl gerçekleştirilebileceği konuşulmalıdır. Eğitim öğretimin etkililiği merkeze alınarak, elde edilen bilgiler ışığında, öğretmenin uzmanlaşmış gelişiminin devamlılığının nasıl sağlanabileceği tartışılmalıdır.

2.3.2.2. Yöneylem Araştırması

Yöneylem araştırması kavramı, ilk olarak 1940’larda bir sosyal psikolog olan Kurt Levin tarafından ortaya atılmıştır. Okulu iyileştirmek için yapılan araştırmalar olarak tanımlanan bu yöntemde demokratik bir amaç olarak, eğitim öğretimle ilgili sorunların çözümüne, öğretmenlerin bizzat uygulamayı yapan araştırmacılar olarak katılmaları hedefleniyordu. Okulun iyileştirilmesi için tasarlanan popüler bir yöntem olarak kabul gören bu metot, 1970’lerden itibaren öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde kullanılmaktadır (Morton, 2005).

Sanayi, polis eğitimi ve hemşirelik gibi birçok alanda kullanılan yöneylem araştırması, en geniş anlamıyla, “eylemin kalitesini arttırmak amacıyla sosyal bir durumun incelenmesi” şeklinde tanımlanabilir. Ancak son 15 yıldan beri eğitim alanında kullanılmakta olan yöneylem araştırmasını Levin ve Rock (2003), “öğretmenlerin, kendi öğretim uygulamalarını, onları iyileştirmek amacıyla sistematik bir şekilde incelemeleri” şeklinde tanımlamaktadırlar (Smith ve Sela, 2005).

Yöneylem araştırması, yansıtıcı bir değerlendirme sağlayarak, okulun kendi kendini iyileştirmesine yönelik sistem çapında bir değerler seti oluşmasına olanak veren döngüsel bir süreçtir. Dört temel aşaması vardır: 1) Üzerinde araştırma yapılması gerekli görülen bir sorunun belirlenmesi, 2) Seçilen konuyla ilgili olarak literatürden ve uygulama alanından gerekli bilgilerin toplanması, 3) Toplanan bilgilerin incelenip yorumlanması 4) Eyleme geçilmesi (Sullivan ve Glanz, 2000).

Var olan öğrenme ve öğretim kuramlarında gerekli değişimi tetiklemek, eğitim alanındaki yöneylem araştırmasının genel amacıdır. Yöneylem araştırmasının dört temel özelliği vardır: a) İşbirlikli çalışmanın doğasında bulunması, b) Uygulamaya odaklanması, c) Öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine kuvvet vermesi ve d) Bu sayılan üç temel özelliğin gerçekleştirilebilmesi için bir proje yapısına ihtiyaç duyması (Zygouris-Coe, Pace, Malecki ve Weade, 2001).

Kuramsal bilgi ile uygulamalı bilgi arasındaki boşluğu dolduran yöneylem araştırması, öğretmenin rolünün, bir teknisyen ve bilgi aktarıcı rolünden, bilgiyi üreten ve bilgi ileten rolüne doğru değişmesini sağlamakta ve öğretmenlerin değişim sürecine etkin olarak katılmalarını sağlayarak, eğitimsel değişimin başarıya ulaşmasına katkıda bulunmaktadır. Kendi işlerini yöneylem araştırması yaparak daha iyi duruma getiren öğretmenler, uzmanlaşmış gelişimin önemli bir parçası olan iş üzerinde öğrenmeyi gerçekleştirmiş olmaktadır. Yöneylem araştırması projelerini yazıp yayınlamakla, öğretmenler, alanında uzmanlaşmış bu topluluğun diğer üyelerinin de buradan elde ettikleri zengin kullanışlı bilgiye erişmesine imkan vermekte ve bu yolla kendi seslerinin de duyulmasını sağlamaktadırlar. Yöneylem araştırmalarını gerçekleştiren öğretmenler sadece daha uzmanlaşmış olmakla kalmamakta, aynı zamanda bu uzmanlık alanının da gelişmesine katkıda bulunmaktadır (Smith ve Sela, 2005).

2.3.2.3. Emsal Denetimi

Öğretmenlerin temel olarak gözlem, çözümleme ve dönüt süreci içinde, bir yönetici veya maarif müfettişinin gözetiminde ya da tümüyle kendi sorumluluklarında olmak üzere birbirlerini değerlendirdikleri, gönüllülük esasına dayanan esnek bir denetim yaklaşımına emsal denetimi denir. Bu yaklaşımın altında yatan temel felsefe; bir sınıfta gerçekte neler olup bittiğini, bunların mevcut koşullar içinde en iyi nasıl yapılabileceğini en iyi öğretmenlerin bileceği ve iyi öğretimin en sağlıklı bir şekilde emsal öğretmenler tarafından değerlendirilebileceği düşüncesidir (Alfonso, 1977).

Bir ekiple veya birebir yapılan emsal denetimi yürütümleri, öğretmenlerin kendilerine özgü kişisel yürütümlerini ve uzmanlaşmış gelişimlerini tehdit edici özellikte olan hiyerarşik denetime farklı bir seçenek olarak giderek daha yaygın bir biçimde kullanılmaktadır. Bilgi ve maharetlerini arttırarak bireysel ve profesyonel

gelişimlerini sürdürmeleri yönünde örnekler, bu yaklaşımda birbirlerini desteklemekte ve cesaret vermektedirler (Crutchfield ve Borders, 1997).

Öğretmenlerin birbirlerinin düşüncelerini ve tecrübelerini paylaşmaları, işbirliği içinde birbirlerinden öğrenmeleri ve profesyonel amaçlarına ulaşma konusunda birbirlerine destek ve cesaret vermelerini sağlamak emsal denetimin amacıdır (Sullivan ve Glanz, 2000).

Emsal denetim sayesinde; öğretmenlerin iş doyumları ve kişisel yeterlik hisleri artmakta, tepkiyle karşılanmayan yapıcı geri bildirimler almalarını sağlayan bu süreç aracılığıyla eğitim-öğretimin kalitesi artmaktadır (Crutchfield, 1995; Dodge, 1981).

Birebir eşleştirmeler veya ikiden fazla kişiden oluşan kümeler aracılığıyla gerçekleştirilen bu uygulamada, okul içindeki öğretmenlerden üç veya dört şahıstan oluşan kümeler oluşturulmakta ve bu üyelerden en az biri kıdemli ve deneyimine güvenilen öğretmenler arasından seçilmektedir. Düzenli olarak toplanan küme üyeleri her yıl zorunlu değişime tabi tutulmaktadır. Uygulamanın başında, küme üyeleri bireysel ve ortaklaşa amaçlarını ortaya koymakta, ardından birbirlerini ziyaret ederek, bu amaçlar doğrultusunda gözlemler yapmakta ve bu gözlemleri de raporlaştırmaktadırlar. Küme üyeleri böylece, amaçlara ulaşma doğrultusunda birbirlerini desteklemekte ve birbirlerine geri bildirim sağlamaktadırlar. Teker teker okul içindeki bütün kümelerin ulaştıkları sonuçlar, yılsonunda yapılan toplantıda paylaşılmaktadır (Sullivan ve Glanz, 2000).

Okul müdürü öğretmenlerin birebir eşleştirilmesi metodunda önce uygun biçimde öğretmenleri birbirleriyle eşleştirir. Bunlardan biri diğerinin rehberi rolündedir. Rehber meslektaşısı ile birlikte öğretmen bir profesyonel gelişim planı hazırlar. Müdür bu planı onayladıktan sonra, rehber öğretmenin yardımıyla bu planın uygulanmasına geçilir. Bu yöntemde genel olarak üç basamak bulunmaktadır. Bunlar: 1) Ön görüşme, 2) Profesyonel etkinliğin gözlemlenmesi ve 3) Gözlem sonrası görüşmedir. Bu metotta üzerinde durulması gereken bazı önemli noktalar şunlardır: (Wallace, 1998):

a) *Öğretmenlerin eşleştirilmesi:* Öğretmenler birbirleriyle eşleştirilirken göz önünde bulundurulması gereken üç nokta vardır. Bunlar: 1) Fiziksel anlamda öğretmenlerin birbirlerine yakın konumda bulunmaları, 2) Hiyerarşik basamak olarak denk bir konumda bulunmaları ve 3) Kişilik, tecrübe ve eğitim felsefesi gibi konularda birbirlerine uygun olmalarıdır.

b) Görüşmeler: Gözlem öncesinde, gözlem sırasında ve gözlem sonrasında yapılan görüşmelerde rehber konumundaki öğretmen diğerine karışmamalı, görüşmelerde içtenlik , informal ilişkiler ve güven esas olmalıdır.

c) Müdürün Etkisi: Emsal denetimi konusunda, okul müdürü öğretmenleri bilgilendirmeli ve uygulama için gerekli tesisatı sağlamalıdır. Öğretmenleri uygun bir şekilde eşleştirmeli, sürecin işleyişini takip ederek, öğretmenlerin başta belirledikleri amaçlara ulaşip ulaşmadıklarını kontrol etmelidir.

d) Sınıf Etkinlikleri: Emsal denetimi faaliyetleri planlı bir biçimde dönem içine yayılmalı ve böylece öğretim programının gerektirdiği sınıf faaliyetlerinin normal akışı fazla aksatılmamalıdır.

e) Gözlem ve Geri Bildirim: Rehber konumundaki öğretmen, gözlem yapmaya geldiğinde sınıf içinde mevcudiyetini fark ettirmemeli ve gözlemin tabiiliğini bozmamalıdır. Noksan gördüğü hususlarda, diğer öğretmeni rencide etmeyecek şekilde yapıcı eleştirilerde bulunmalıdır.

2.3.2.4. Portfolyo Değerlendirmesi

Öğretmenlerin kendi uygulamalarını yansıttıkları, çözümledikleri, bunları yazarak ve tartışarak diğer meslektaşlarıyla paylaştıkları modern denetim kuramına portfolyo değerlendirme denir. Bu metotta öğretmenler, kendilerini değerlendirdikten ve bunları diğer meslektaşlarıyla paylaştıktan sonra, elde ettikleri sonucu yazılı olarak müdür, maarif müfettişi veya rehber rolünde olan, bir üst düzeydeki şahısa iletirler. Bu üst düzeydeki şahıs, süreçten elde edilen sonuçları değerlendirerek, öğretmenlere gerekli geri bildirim sağlar (Sullivan ve Glanz, 2000).

Bir öğretim portfolyosu genel olarak öğretmenin belli bir zaman aralığı içinde toplamış olduğu iş örneklerinden ve bunlara ilişkin yansıtıcı değerlendirmelerden oluşmaktadır (Wolf ve Dietz, 1998).

Değerlendirme amacıyla kullanılan portfolyolarda kesinlikle bulunması gereken yedi temel niteliği Barton ve Collins (1997) belirlemiştir. Bunları şu şekilde sıralayabiliriz (Johnston ve Thomas, 2005): 1) *Çok kaynaklılık:* Bilgiler hem şahısların kendilerinden hem de onların ortaya koydukları eserlerden elde edilmelidir. 2) *Otantik olma:* Elde edilen bilgiler, portfolyoyu profesyonel alanla doğrudan ilişki kurucu özellikte olmalıdır. 3) *Dinamiklik:* Elde edilen bilgiler, zaman içindeki başarıyı

gösterici özellikte olmalıdır. 4) *Açıklık*: Portfolyonun hedefleri açık bir biçimde belirtilmelidir. 5) *Bütünlük*: Portfolyo; bilgi ve becerileri, uygulamadaki gerçek vakalarla doğrudan ilişki kurucu özellikte olmalıdır. 6) *Sahiplenmeye dayalı olma*: Katılımcı, kendi şahsi ve profesyonel amaçlarına göre süreci yönlendirebilmelidir. 7) *Çok amaçlılık*: Portfolyo, hem kişisel hem de örgütsel anlamdaki performansı değerlendirici özellikte olmalıdır.

Hem öğretim süreçleri hem de bu süreçler sonunda elde edilen öğretim eserleri ile ilgili geniş kapsamlı bilgiler sağlayan portfolyolar, özellikle ders örnekleri, ders planları, öğrencilerden ve diğer öğretmenlerden alınan geri bildirimlerle öğretmenin gösterdiği performansı farklı yönlerden ortaya koymaktadır. Portfolyo değerlendirmesinde pek çok farklı kaynaktan öğretmenin performansı hakkında bilgiler toplanması bu yöntemin güvenilirliğini arttırmaktadır (Moss, 1994).

Hem summatif (sonuca ve ispatlamaya yönelik) hem de formatif (sürece ve biçimlendirmeye yönelik) değerlendirme amaçlı olarak kullanılabilen portfolyolar öğretmenlerin performanslarının ve ortaya koydukları ürünlerin değerlendirilmesi sonucunda yükselme, ödül, ceza, yer değiştirme vb. kararların alınması için portfolyoların kullanılması sonuca ve ispatlamaya yönelik değerlendirme kapsamındadır. Öğretmenlerin eksikliklerinin ve zayıf yönlerinin belirlenip bunların düzeltilmesi ve gelişim süreçlerinin bu bilgiler doğrultusunda yönlendirilmesi için portfolyoların kullanılması da sürece ve biçimlendirmeye yönelik değerlendirme kapsamında ele alınmaktadır (Wright, Knight ve Pomerleau, 1999).

Portfolyo değerlendirme sürecinin sağlıklı sonuçlara ulaşabilmesi için; kullanılan klasik materyaller kısa, öz, anlaşılması ve doldurulması kolay bir şekilde hazırlanarak (Bordassve Leaman, 2005) ölçme hatalarının önüne geçilmeli ve elde edilen bilgiler ölçme ve değerlendirme uzmanı ya da gerektiğinde portfolyo uzmanı gibi bu konuda yeterliğe sahip kişiler davet edilerek değerlendirilmelidir (Chang, 2001).

2.3.2.5. Kılavuz Denetimi

Gelişmiş ülkelerde bir profesyonel gelişim vasıtası olarak ilk defa 1970 ve 1980'lerde yaygın biçimde kullanılmaya başlayan kılavuz denetimi (Oliver ve Aggleton, 2002); günümüzde de, özellikle işe yeni başlayanların hazırlık eğitiminde ve çalışanların profesyonel gelişimlerinin sürekliliğinin sağlanması konularında hem

eğitimcilerin hem de politikacıların büyük ilgisini çekmektedir (Norman ve Feiman-Nemser, 2005).

Tecrübeli, bilgi ve becerisine güvenilen bir öğretmenin, diğer bir öğretmene, eğitim-öğretimin etkililiğini sağlamak amacıyla yardım, destek ve önerilerde bulunmasını içeren sürece kılavuz denetimi adı verilir. Bu metotta rehber öğretmen; tecrübesi kendisinden daha az olan veya aday konumunda bulunan öğretmenle, işbirliği içinde, muhakeme ve tenkitten uzak bir şekilde, eğitim-öğretim işlerinin iyileştirilmesine fayda sağlamaya çalışır. Buradaki ikili ilişki tamamen güvene dayalıdır (Sullivan ve Glanz, 2000).

Okuldaki çalışanı yakından tanıyan okul müdürü veya bir maarif müfettişi, tecrübesine güvendiği bir öğretmeni rehber seçer ve rehberlik yapılacak olan öğretmenleri belirler. Rehber ve diğer öğretmen, sürecin başında ortak biçimde bir hareket planı hazırlarlar ve bunun ardından düzenli olarak toplantılar düzenlerler. Bu hareket planı maarif müfettişi tarafından tasdik edildikten sonra, rehberin gözetiminde uygulamaya geçilir ve yapılan faaliyetler düzenli bir biçimde maarif müfettişine rapor edilir (Sullivan ve Glanz, 2000).

İyi bir öğretmen olmak, doğrudan iyi bir öğretmen rehberi olunabileceği anlamına gelmez. Öğretmene hem duygusal hem de profesyonel manada akıl hocalığı ve kılavuzluk yapacak olan bu kişilerde iyi bir öğretici olmaktan daha fazlası aranmalıdır (Orland, 2001).

Etkili bir öğretimin nasıl gerçekleştirileceğini öğretmek (Wang, 2001) ve yeni öğretmenin hem okulun hem de mesleğin kurallarına uyum göstererek mesleki ve örgütsel sosyalleşmesini gerçekleştirmesine katkıda bulunmak (Achinstejn ve Athanases, 2005) aday öğretmene rehberlik yapan kişinin temel görevleridir.

Rehber konumundaki öğretmenin; mesleki gelişim yolunda diğer öğretmeni yetiştirmesi, bu yoldaki engellerle mücadele edebilmesi için öğretmeni güçlendirmesi ve onun kendine güvenmesini sağlaması, bu yolda bulunan engelleri ortadan kaldırmaya çalışması, bu yolda öğretmene gerekli desteği ve rehberliği sağlaması, bu gelişim sürecini etkili bir şekilde yönetmesi ve yönlendirmesi gerekmektedir (Sundli, 2007).

Rehber, kişilerarası ilişkilerde yetkin olmalı, öğretmene yargılayıcı olmayan sorular sormalı, öğretmeni aktif bir biçimde dinlemeli, sınıfta yaptığı gözlemlerin

sonuçlarını öğretmeni rencide etmeden ona açıklamalı ve öğretmen için bir rol modeli olmalıdır (Harrison, Dymoke ve Pell, 2006; Strong ve Baron, 2004).

Rehberlik yapan kişi bir yandan bu rolleri yerine getirirken, diğer yandan bu süreçten elde ettiği tecrübelerden faydalanmakta ve kendisi de öğrenmektedir (Halai, 2006; Johnson, 2003; Whitehead ve Fitzgerald, 2007). Yansıtıcı dinleme ve yansıtıcı uygulamaları geliştirmenin esas olduğu kılavuz denetiminde temel gaye, öğretmenlerin psikososyal ve kariyer gelişimlerini sağlamaktır. Bu iki temel gayeyi şöyle açıklayabiliriz (Burke, McKeen ve McKenna, 1994; Rithcie ve Genoni, 2002):

a) Psikososyal kapsamda rehber; öğretmenin bu mesleği etkili bir şekilde yapabilecek kapasiteye sahip olduğuna dair inanca sahip olmasını ve kendine güvenmesini sağlayacak şekilde bir duygusal destek sağlamalıdır.

b) Rehber, kariyer gelişimi kapsamında ; öğretmenin yaptığı faaliyetlerle ilgili olarak uygun bir biçimde dönüt sağlamalı, başarımını en üst düzeye çıkaracak şekilde bilgi ve yeteneklerini geliştirmesi için onu motive etmeli ve ortak biçimde geleceğe yönelik bir kariyer planı hazırlanmalıdır. Rehber ve diğer öğretmen arasındaki ilişkinin niteliğini belirleyen temel değişkenler olarak şunları sayabiliriz: Rehberin ve öğretmenin bireysel özellikleri, durumsal etmenler ve rehber ile diğer öğretmenin arasında bulunan uyum düzeyidir. Rehber ile diğer öğretmen arasındaki cinsiyet farkı da bu ilişkinin niteliğini etkileyebilmektedir. Böyle durumlarda bu kişiler, hem ikili ilişkilerindeki yakınlığın ya da uzaklığın derecesini ayarlamakta hem de diğer insanların bu ilişkiyi yanlış anlamamalarını sağlama konusunda sorunlar yaşayabilmektedirler (Burke, McKeen ve McKenna, 1994).

Kılavuz denetiminin uygulanmasıyla ilgili olarak farklı modeller bulunmaktadır. Bu modelleri genel olarak iki kategoride incelemek mümkündür. Bunlar (Oliver ve Aggleton, 2002):

a) *Birey merkezli model*: Bu modelde rehber, diğer bireye bilgi, anlayış, kavrayış ve bakış açısı kazandıran, kısacası bireye faydalı olan kişidir. Faaliyet ya da süreç değil, ilişki önemlidir. Otantik ilişkiler merkeze alınmaktadır.

b) *Örgüt merkezli model*: Bu modelde örgütün ya da mesleğin gereksinimlerine öncelik verilmektedir. Bireyi, örgütsel etkililiğe ulaşmak için bir araç olarak görme eğilimi bulunmaktadır. Kılavuz denetimi, örgütsel anlamdaki bozuklukları ya da uyumsuzlukları düzeltmek için bir vasıta olarak görülmektedir.

Son yıllarda kılavuz denetiminde ortaya çıkan yeni bir kuram da bu uygulamanın ikili ilişkiler şeklinde değil, grup şeklinde gerçekleştirilmesidir. Grupla yapılan kılavuz denetimi; kişilerin bireysel ve profesyonel gelişimlerinin, topluluk içinde uygulanan sosyal kurallar ve roller aracılığıyla etkilenmesini belirtmektedir. Bu kuramda rehberlik işlevini, önderler ve topluluğun katılımcıları yerine getirmektedirler. Küme rehberliği temel olarak iki sürece dayanmaktadır. Bu süreçleri şöyle ifade edebiliriz (Rithcie ve Genoni, 2002):

a) Profesyonel kümenin bütün azaları, kişinin üzerine değerler ve kurallar aracılığıyla normatif olarak etkide bulunmaktadır.

b) Profesyonel grubun bir azası olan kişi, grup süreci içinde kademeli olarak, içinde bulunduğu kümenin kurallarını ve değerlerini öğrenmekte ve onlara uyum sağlamaktadır.

2.3.2.6. Gelişimsel Denetim

Carl Glickman tarafından 1980'li yılların başında ortaya atılan kavramın adı Gelişimsel denetimdir. Bu kuram, klinik teftişte bulunan birçok alt unsuru içermektedir. Ancak klinik teftişten en büyük ayrımı, kurumu değil bireyi merkeze alması ve bireyin gelişim düzeyinin artırılması sonucunda, elde edilecek ürünün kalitesinin de artacağı hipotezine dayanmasıdır (Smith, 1997).

Gelişimsel denetimde üzerinde en çok durulan gelişim alanları zihinsel gelişim, kavramsal gelişim, benlik (ego) gelişimi ve ahlaki (moral) gelişimdir. Maarif müfettişinin, öğretmenlerin bu gelişim alanlarındaki gereksinimlerine ve buldukları düzeye en uygun olan teftiş yaklaşımını seçmesi ve uygulaması gerekmektedir. Maarif müfettişinin yardımıyla öğretmenlerin, kendi öğretimsel uygulamalarını iyileştirme süreçlerinin bütün sorumluluğunu üstlenebilecek bir gelişim düzeyine ulaşmalarını sağlamak, gelişimsel denetimin uzun vadedeki amacıdır (Grashel, 1997).

Gelişimsel denetimin üç temel aşaması vardır:

1) Öncelikle öğretmenin içinde bulunduğu gelişim düzeyi tespit edilerek, bu düzeye en uygun olan teftiş yaklaşımı belirlenir.

2) Seçilen teftiş yaklaşımı, öğretmenin değişen gereksinimlerine ve gelişim düzeyindeki ilerlemeye bağlı olarak esneklik içinde uygulamaya konur.

3) Bu uygulamanın öğretmen üzerindeki etkisi değerlendirilir (Gordon, 1989).

Gelişimsel denetimde, maarif müfettişlerinin öğretmenleri teftiş ederken kullanabilecekleri üç temel yaklaşım vardır. Ne tür bilginin daha fazla önem taşıdığına ve insanın nasıl öğrendiğine ilişkin farklı görüşler bu üç yaklaşımı ortaya çıkarmıştır. Bunlara aşağıda değinilmektedir (Aydın, 2005; Gordon, 1989; Smith, 1997):

1) Yönlendirici denetim: Bilginin en iyi biçimde, belli bir standartlar setine uymakla elde edilebileceği hipotezine dayanmaktadır. Bu kuramda maarif müfettişi, sorunun çözümü için öğretmenin neler yapması gerektiğini belirleyerek onun davranışlarına yön vermekte, öğretmenin uygulamalarını okuldaki diğer öğretmenlerin uygulamalarıyla ortak bir standarda kavuşturması için yapması gerekenleri açıklamakta ve bu yolda ona gerekli olan desteği sağlamaktadır.

2) Yönlendirici olmayan denetim: Takip edeceği yolu bizzat kendisinin tercih etmesiyle, bireyin bilgiyi en iyi şekilde elde edebileceği hipotezine dayanmaktadır. Bu kuramda maarif müfettişi, öğretmeni faal olarak dinlemekte, sorunları açıklığa kavuşturacak sorular yöneltmekte, öğretmene bu yönde cesaret vermekte ve öğretmenin düşüncelerini aldıktan sonra kendisinin konuyla ilgili fikirlerini ortaya koymaktadır.

3) İşbirlikçi denetim: Karşılıklı etkileşim ve tecrübe sonucunda bilginin en iyi biçimde elde edilebileceği hipotezine dayanmaktadır. Bu kuramda maarif müfettişi, sorunun nasıl çözülebileceği konusunda öğretmenle karşılıklı görüşmeye başlar (problemsolving), öğretmenle tartışarak sorunun çabucak çözülmesi için onu tahrik eder (negotiating) ve sorunun çözümü için neler yapılması gerektiğini bizzat kendisi yaparak öğretmene gösterir (demonstrating).

2.3.2.7. Farklılaştırılmış Denetim

Farklılaştırılmış denetim, Allan Glatthorn'un 1984,; 1997'deki çalışmaları sonucunda ortaya koyduğu modern bir teftiş kuramıdır. Bu kuramda öğretmenler kendi profesyonel ve kişisel gelişimlerini başlatma ve sürdürme konusunda inisiyatif almakta, maarif müfettişiyle ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde ve gerektiğinde onların yardımlarına da müracaat ederek kendi gelişim süreçlerinin mesuliyetini üstlenmektedirler. Öğretmenlerin kıdem, gelişim düzeyi vb. değişik bireysel özelliklerine göre farklı teftiş hizmetleri aldıkları bu demokratik teftiş kuramında öğretmenlerin şahsiyetlerine değer verilmekte, esnek ve bol seçenekli uygulamalar

içinde öğretmenler sürekli olarak desteklenmekte ve güçlendirilmektedirler (Jailall, 1998; Speace, 2003).

Farklılaştırılmış denetimin sağlıklı bir şekilde uygulanması; öğretimin profesyonelleşmesine fayda sağlamakta, öğretmenlere kendi profesyonel gelişimlerini yönlendirmeleri konusunda seçenekler sağlamakta, okuldaki öğretmenler arasındaki işbirliğini güçlendirmekte ve maarif müfettişlerinin sınırlı zamanlarını daha etkili olarak kullanmalarına imkan tanımaktadır. Farklılaştırılmış denetimde öğretmenlere, ne tür teftiş ve değerlendirme hizmetleri alacakları konusunda çeşitli seçenekler sunulmaktadır. Bu kuramda öğretmenlere sunulan gelişim seçeneklerine aşağıda değinilmektedir (Aydın, 2005; Jailall, 1998; Speace, 2003):

1) Yoğun Geliştirme: Klinik metot olarak da belirtilebilen bu seçenekte, iyi yetiştirilmiş bir maarif müfettişi tarafından gözlem ve geri bildirim etkinlikleri yoğun bir biçimde gerçekleştirilmektedir.

2) İşbirlikçi Profesyonel Gelişme: Öğretmenler bu seçenekte meslektaşlarıyla bir araya gelerek küçük topluluklar oluştururlar ve karşılıklı etkileşim içinde birbirlerinin gelişim süreçlerine destek olurlar.

3) Öz-Yönlendirmeli Gelişme: Öğretmenler bu seçenekte , maarif müfettişi baskısından uzak bir şekilde kendi hedeflerini ortaya koyarak hareket planlarını belirlerler ve uygulamalarının sonuçlarından aldıkları geri bildirimlerle kendilerini değerlendirerek öz denetim içinde gelişimlerini sürdürmeye çalışırlar.

Glatthorn (1997)'a göre göreve yeni başlayan öğretmenlere, yoğun geliştirme seçeneğinin uygulanması daha uygunken, kıdemi daha yüksek olan öğretmenlere öz-yönlendirmeli ve işbirlikçi kuramların seçenek olarak sunulmasında yarar görülmektedir. Öğretmenlere, farklılaştırılmış denetimde iki farklı değerlendirme seçeneği sunulmaktadır. Bunlara aşağıda değinilmektedir (Aydın, 2005; Jailall, 1998; Speace, 2003).

a) Yoğun Değerlendirme (Intensive Evaluation): Özellikle yoğun geliştirme süreci içinde bulunan öğretmenlere uygulanan ve yükselme, işten çıkarma ve ücret belirleme gibi önemli kararların alınmasında kriter olarak kullanılan yoğun değerlendirmede okul yöneticisi tarafından öğretmenle gözlem ve görüşme yapılmakta ve öğretmenin öğretimsel olmayan işlerdeki performansı da değerlendirilmektedir.

b) Standart Değerlendirme (Standard Evaluation): Bu değerlendirme seğeneğinde, gözlem ve görüşmelerle, mesleklerinde yeterli olduklarına inanılan öğretmenlerin yasalarla belirlenen görevlerini yerine getirme düzeyleri değerlendirilmektedir.

3. BÖLÜM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada, "Çağdaş Denetime İlişkin Öğretmen Yönetici ve Maarif Müfettişlerinin Algıları"nı tespit etmek amacıyla 'tarama' modeli kullanılmıştır.

3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

3.2.1. Evren

Doğu Marmara'da bulunan devlete bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen, yönetici ve maarif müfettişi araştırmamızın evrenini oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Doğu Marmara sınırları içerisinde (İstanbul, Kocaeli, Sakarya) görev yapan 100 öğretmen, 100 idareci, 100 maarif müfettişi basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenmiş; anketler uygulanmıştır.

3.3 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılan veriler, Doğu Marmara bölgesinde görev yapan öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri arasından basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen deneklere çağdaş denetim ölçeği araştırmacı tarafından uygulanarak veriler toplanmıştır.

3.3.2. Uygulama

Anket formları öğretmen, yönetici ve maarif müfettişlerine araştırmacı tarafından bizzat görüşülerek dağıtılmıştır. Anketlerin 300 tanesi geri dönmüştür ve çözümlenmeler 300 anket üzerinden yapılmıştır.

3.4. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ

Araştırmanın alt problemlerinin çözümlenmesi için elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama gibi istatistiksel değerler ile t-testi, tek yönlü varyans analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu işlemler bilgisayarda SPSS programında yapılmıştır.

4. BÖLÜM

BULGULAR

4.ARAŞTIRMAYA KATILANLARA AIT KİŞİSEL ÖZELLİKLER

4.1. ANKETİ CEVAPLAYANLARIN YAŞA GÖRE DAĞILIMI

	Frekans (f)	Yüzde (%)
25-35	70	23,3
36-45	95	31,7
46-55	71	23,7
56-65	64	21,3
Toplam	300	100,0

Yapılan alan taramasında her gruptan 100 adet olmak üzere toplam üç yüz adet anket toplanmıştır. Anket çalışmasına katılan paydaşların yaş ortalamaları yaklaşık olarak birbirine yakındır. Yoğunluk yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi %7'lik farkla 36-45 yaş aralığındadır.

4.2. ANKETİ CEVAPLAYANLARIN KIDEME GÖRE DAĞILIMI

	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	44	14,7
6-10 yıl	34	11,3
11-15 yıl	43	14,3
16-20 yıl	33	11,0
21 yıl ve üzeri	146	48,7
Toplam	300	100,0

Yukarıdaki tablo incelendiğinde kıdeme göre 21 yıl ve üzeri olan grubun %48.7 ile diğerlerinden yüksek bir orana sahip olduğu söylenebilir. Bunun nedeni de 200 kişilik veri grubunun maarif müfettişi ve okul yöneticilerinden seçilmiş olmasıdır. Genelleme yaptığımızda öğretmen grubu, yönetici ve maarif müfettişi gruplarından daha az kıdeme sahiptir. Özellikle maarif müfettişi grubunun meslek kıdeminin fazla olduğu görülmektedir.

4.3. ANKETİ CEVAPLAYANLARIN ÖĞRENİM DURUMUNA GÖRE DAĞILIMI

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Lisans	253	84,3
Yüksek Lisans	47	15,7
Toplam	300	100,0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi çalışmamıza katılan 300 öğretmen, yönetici ve maarif müfettişinin yaklaşık beşte biri yüksek lisans mezunu iken %84.3'ü lisans mezunudur.

4.4. ANKETİ CEVAPLAYANLARIN CINSİYETE GÖRE DAĞILIMI

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	83	27,7
Erkek	217	72,3
Toplam	300	100,0

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi cinsiyete göre erkek oranı fazladır. Bu durum, alan taraması sırasında eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve maarif müfettişlerinin büyük çoğunluğunun erkek olmasından kaynaklanmaktadır.

4.5. ANKETİ CEVAPLAYANLARIN GÖREVE GÖRE DAĞILIMI

	Frekans (f)	Yüzde (%)
Denetmen	92	30,7
Okul Yöneticisi	101	33,7
Öğretmen	107	35,7
Toplam	300	100,0

4.6. ÇAĞDAŞ DENETİME İLİŞKİN ALGILAR

Bu kısımda öğretmen yönetici ve maarif müfettişlerinin çağdaş denetime ilişkin algıları her bir alt boyutta ayrı ayrı ele alınmış ve o şekilde verilmiştir.

4.6.1. Çağdaş Denetimde Ön Görüşme Alt Boyutuna İlişkin Algılar

	x	ss	v
Denetmenin, denetimden önce öğretmenle ön görüşme yapması	4,26	0,84	19,75
Denetim öncesi yapılan ön görüşmede, öğretim etkinliklerini birlikte kararlaştırma ve planlamanın sağlanması	4,16	0,92	22,08
Ön görüşmede öğretmen ve denetmen arasında karşılıklı beklentiler ve istekleri konuşması	4,10	0,83	20,32
Öğretmenin hangi ölçütlere göre değerlendirileceğinin ön görüşme sırasında açıklanması	4,03	0,93	23,08

Yapılan araştırmanın sonuçlarının değerlendirildiği yukarıdaki tabloda çağdaş denetiminde öngörüşmenin önemi öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri açısından görülmektedir.

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere; " Denetmenin, denetimden önce öğretmenle ön görüşme yapması", "Denetim öncesi yapılan ön görüşmede, öğretim etkinliklerini birlikte kararlaştırma ve planlama", "Ön görüşmede öğretmen ve denetmen arasında karşılıklı beklentiler ve istekleri konuşma", "Öğretmenin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği ön görüşme sırasında açıklanması" maddeleri 4,0' lük iyi değerinin üzerindedir.

Yukarıdaki anket maddelerinden anlaşılacağı üzere paydaşlar, çağdaş denetimin gereği olarak denetim öncesi maarif müfettişi ile öğretmenin ön görüşme yapmasını, denetimin esaslarının karşılıklı olarak belirlenmesini, beklenti ve isteklerin açıkça belirtilmesini ve denetim sürecinin birlikte planlanmasını istemektedirler. Bu durum eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, yönetici ve maarif müfettişlerinin çağdaş denetim anlayışına yakın olduklarını göstermektedir. Ayrıca paydaşların bu konuda birbirinden beklentileri vardır.

4.6.2. Çağdaş Denetimde Durum Saptama Alt Boyutuna İlişkin Algılar

	x	ss	v
Denetimde amaç öğretmenin açığını aramak olmamalı	4,62	0,76	16,43
Denetim suçlayıcı değil yapıcı olmalı	4,62	0,70	15,08
İki öğretmenden merkezde çalışan ile köyde çalışan aynı ölçütlere göre değerlendirilmemeli	4,49	0,79	17,61
Denetleyen denetlenenin farklı görüşlerine karşı hoşgörülü olmalı	4,49	0,80	17,89
Denetimde sonucu etkileyebilecek diğer etmenler (hastalık, boşanma, vefat vb.) de hesaba katılmalı	4,47	0,78	17,50
Değerlendirme, ölçülebilir somut verilere göre yapılmalı, öğretmen değerlendirme sonucunun objektif olduğuna inanmalı	4,44	0,79	17,76

Okulun çevresinin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını bilmeli, denetimde bu durum göz önünde bulundurulmalı	4,43	0,78	17,59
Denetleyenin sınıftaki varlığının gözlem ortamındaki pek çok şeyi etkileyeceği (öğretmen ve öğrenci davranışı gibi) göz önüne alınmalı	4,41	0,73	16,52
Bir veya birkaç rastlantısal parçadan (birkaç öğrenciye soru sorarak) elde edilen bilgi ile bütün hakkında yargıda bulunulmamalı	4,34	0,90	20,79
Denetmen, 20 öğrencili bir sınıf ile 40 öğrencili bir sınıfı aynı ölçütlere göre değerlendirmemeli, öğrenci sayısını göz önüne almalı	4,33	0,86	19,91
Denetleme esnasında, öğretmenin veya öğrencilerin "kötü" gününde olabileceği göz önünde bulundurulmalı, çoklu gözlem yapılmalı	4,29	0,82	19,05

Yapılan araştırmanın sonuçlarının değerlendirildiği yukarıdaki tabloda çağdaş denetimde durum saptamanın önemi; öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri açısından görülmektedir.

Yukarıdaki tabloya göre; " Denetimde amaç öğretmenin açığını aramak olması", "Denetçi durum saptamada suçlayıcı değil yapıcı olması", "Denetmen, aynı zümreden olan iki öğretmenden merkezde çalışan ile köyde çalışanı aynı ölçütlere göre değerlendirmesi", "Denetmen, denetlenenin farklı görüşlerine karşı hoşgörülü olması", " Denetimde sonucu etkileyebilecek diğer etmenler (öğrenci sayısı, okulun içinde bulunduğu çevre vb.) de hesaba katılması", " Değerlendirme, ölçülebilir somut verilere göre yapılması, öğretmen değerlendirme sonucunun objektif olduğuna inanması.", " Denetmen, okulun çevresinin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını bilmeli, denetimde bunu göz önünde bulundurması", " Denetmenin sınıftaki varlığının gözlem ortamındaki pek çok şeyi etkileyeceği (öğretmen ve öğrenci davranışı gibi) göz önüne alınması", " Bir veya birkaç rastlantısal parçadan (birkaç öğrenciye soru sorarak) elde edilen bilgi ile bütün hakkında yargıda bulunulmaması", " Denetmen, 20 öğrencili bir sınıf ile 40 öğrencili bir sınıfı aynı ölçütlere göre değerlendirmemeli, öğrenci sayısını göz önüne alması", " Denetleme esnasında, öğretmenin veya öğrencilerin "kötü" gününde olabileceği göz önünde bulundurulmalı, çoklu gözlem yapılması" maddeleri 4,62 ile 4,29'luk (çok iyi) değerle karşımıza çıkmıştır.

Yukarıdaki tablodan anlaşılacağı üzere denetimin amacının düzeltme ve geliştirme olduğu paydaşlar tarafında kabul edilmektedir. Bunun dışındaki bir denetim anlayışının paydaşlar tarafından kabul görmediği anlaşılmaktadır.

Devlete bağlı eğitim kurumlarında, çağdaş denetim anlayışından uzak bir denetim anlayışı uygulanmaktadır. Çağımızın gereği olarak öncelikle öğretmenlerin meslek

içerisinde iyi yetiştirilmesi sağlanmalıdır. Bu konuda öğretmenlerin, yöneticilerin ve maarif müfettişlerinin çağdaş denetim anlayışına açık oldukları yaptığımız çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır.

Bunun dışında eğitim kurumlarında uygulanmakta olan bilimsel denetim anlayışı, öğretmenler, yöneticiler ve maarif müfettişleri arasında güveni zedelemektedir.

4.6.3. Çağdaş Denetimde Birlikte Değerlendirme Alt Boyutuna İlişkin Algılar

Birlikte değerlendirmenin;	<i>x</i>	<i>ss</i>	<i>v</i>
Karşılıklı olarak eksikleri göstereceği	4,15	0,84	20,24
Denetlenenin yaptığı yanlışlar konusunda özeleştiride bulunmasını sağlaması	4,15	0,84	20,24
Denetlenenin kendisini geliştirmesi konusunda yardımcı olacağı	4,11	0,86	20,92
Güven duygusunu geliştireceği	4,06	0,88	21,67
Denetimin objektifliğini göstereceği	4,05	0,84	20,74
Denetimin amacını somutlaştıracığı	4,05	0,93	22,96
Performansın iyileştirilmesine yönelik çok yönlü bir geri besleme sağlayacağı	4,04	0,88	21,78
Öğretmenin denetime bakışını değiştireceği	4,03	0,99	24,57
Yapılması gereği.	3,81	0,94	24,67

Yapılan araştırmanın sonuçlarının değerlendirildiği yukarıdaki tabloda, çağdaş denetimde öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri açısından birlikte değerlendirmenin önemi görülmektedir.

Buna göre: "Birlikte değerlendirmenin eğitim ve öğretimin kalitesini artırma açısından önemi", "karşılıklı olarak eksikleri göstermesi, özeleştiride bulunma, yanlışları düzeltme, kendisini geliştirme, güven sağlama, denetimin objektifliğini gösterme, denetimin amacın somutlaşması, çalışanların performansının iyileştirilmesinde çok yönlü bir geri besleme sağlama, öğretmenin denetime bakışını daha olumlu hale getirme, gibi katkıları bakımından aldığı değerler 4,15 ile 3,81 değerleri arasında değişiklik göstermektedir. Bu değerler incelendiğinde öğretmenlerin, yöneticilerin ve maarif müfettişlerinin denetim öncesi ön görüşmenin gerekliliğine anket ölçeğinde iyi olarak nitelendirilen bir algıyla katıldıkları görülmektedir.

Öğretmenler, yöneticiler ve maarif müfettişleri birlikte değerlendirmenin, öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayacak bir denetim anlayışının vazgeçilmez bir ögesi olduğuna yüksek oranda katılmaktadır. Çağdaş denetim anlayışının bir parçası olan birlikte değerlendirme, denetim yapan ile denetleyen arasında güven duygusunu geliştirmede, eksikliklerin belirlenmesinde, belirlenen eksikliklerin giderilmesi

açısından işbirliği yapılmasında önemli katkılar sunacaktır. Devlet kurumlarında çalışan öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri bu tür bir denetim anlayışının uygulanmasına hazır olduklarını belirtmektedirler. Yapılan yüz yüze görüşmelerde; öğretmenler, denetime gelen maarif müfettişlerinden denetim sonucu hakkında bilgi almadıklarından ve denetimi birkaç saate sığdırdıklarından yakınmaktadırlar. Bu denetim anlayışının da kendilerine bir yarar sağlamadığını, üstelik stresi artırdığını söylemektedirler. Maarif müfettişlerini, kendilerine yeni mesleki açılımlar gösteren, mesleğinde yeterli olan kişiler olarak görmek istediklerini belirtmektedirler.

4.6.4. Çağdaş Denetimde Düzeltme Ve Geliştirme Alt Boyutuna İlişkin Algılar

	x	ss	v
Mevcut yönetmelikler, düzeltme ve geliştirme faaliyetlerine uygun olmalı	4,30	0,75	17,39
Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerinin başarıya ulaşması için öğretmen denetmene kolay ulaşabilmeli	4,23	0,79	18,61
Düzeltilme ve geliştirme denetimin ayrılmaz bir parçası	4,21	0,78	18,52
Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerinin başarıya ulaşması için öğretmenin denetmene güven duyması	4,19	0,81	19,33
Puanlandırma aşamasının düzeltme ve geliştirme sürecinden sonra yapılması	4,17	0,85	20,4
Düzeltilme ve geliştirilmenin planlı olması; her iki tarafında belirlediği zamanda yapılması	4,15	0,82	19,64
Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelemesi	4,07	0,89	21,83
Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerinde iyi niyetin ön planda olması	4,05	0,91	22,52
Düzeltilme ve geliştirme ile öğretmenlerin işbaşında koordineli bir biçimde yetişmesine imkân sağlaması	4,05	0,83	20,61
Denetlenen ve denetmen aynı branştan değilse düzeltme ve geliştirmede gerekirse alan uzmanında da yardım alınması sağlanması	3,99	0,93	23,23
Denetmen öğrenmeyi sağlamak için usta çırak ilişkisi çerçevesinde bildiklerin önce kendisinin uygulaması	3,96	1,04	26,33

Yapılan araştırmanın sonuçlarının değerlendirildiği yukarıdaki tabloda, çağdaş denetimde düzeltme ve geliştirmenin önemi öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri açısından görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri; "Mevcut yönetmelikler, düzeltme ve geliştirme faaliyetlerine uygun olmalı ", "Düzeltilme geliştirme faaliyetlerinin başarıya ulaşması için öğretmenin denetmene kolay ulaşması", "Düzeltilme ve geliştirme denetimin ayrılmaz bir parçası", uygulanan anketin ölçek maddelerine 4,30 ile 4,21'lik değerlerle çok iyi bir değeri ile katıldıklarını belirtmişlerdir. Devlet okullarında çalışan öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri,

çağdaş denetimin gereği olan düzeltme ve geliştirmenin gerekliliğine inanmaktadırlar. Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi yapılan araştırmaya katılan öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri, mevcut yönetmeliğin çağdaş denetime uygun olması gerektiğini düşünmektedirler. Yine tabloda görüldüğü gibi paydaşlar denetleyiciye kolay ulaşılması gerektiğini düşünmektedirler. Halen eğitim kurumlarımızda olduğu gibi, yıl içerisinde bir iki saat karşılaşmanın faydasının olmadığına inanmaktadırlar. Yüz yüze yapılan görüşmelerde de paydaşlar mesleki gelişmenin sağlanabilmesi ve başarının artırılması için görüşmelerin daha sık ve verimli olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi yapılan çalışmaya katılan öğretmen, yönetici ve maarif müfettişleri 4,19 ile 3,91 arası iyi değerle aşağıdaki ölçek maddelerine katılmaktadır. Bu maddeler şunlardır: "Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerinin başarıya ulaşması için öğretmen denetmene güven duyma", "Puanlandırma aşaması düzeltme ve geliştirme sürecinden sonra yapılmalı", "Değerlendirme, düzeltme ve geliştirme planlı olmalı; her iki tarafında belirlediği zamana bağlanmalıdır.", "Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelemesi", "Düzeltilme ve geliştirme faaliyetleri iyi niyet göstergesi olması", "Düzeltilme ve geliştirme ile öğretmenlerin işbaşında koordineli bir biçimde yetişmesine imkan sağlama", "Denetlenen ve denetmen aynı branştan değilse düzeltme ve geliştirmede gerekirse alan uzmanında da yardım alması", "Denetmen öğrenmeyi sağlamak için usta çırak ilişkisi çerçevesinde bildiklerin önce kendisi uygulaması".

Yapılan çalışmaya katılan devlete bağlı eğitim kurumlarında çalışan öğretmen, yönetici ve maarif müfettişlerinin, yapılan denetimde tarafların birbirine güvenmelerinin önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerle yapılan yüz yüze görüşmelerde; gerek yapılan denetime, gerekse maarif müfettişlerine mesleki anlamda güvenme duygularının düşük olduğu görülmüştür. Yine yüz yüze yapılan görüşmelerde öğretmenler, alanlarında yeterli ve birikimli maarif müfettişlerinin öğretmenlere rehberlik etmesinin gerekliliğini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin eğitim kurumlarında yetiştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiği, yapılan tüm yüz yüze görüşmelerde vurgulanmıştır. Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi sonuçlar yüz yüze yapılan görüşmelerde vurgulanan düşünceleri doğrulamaktadır. Sonuç olarak, gerekli yasal düzenlemelerin yapılarak çağdaş denetimin bu konuda eğitimli maarif müfettişleri

tarafından uygulanması beklentisinin öğretmen ve yöneticilerde yüksek oranda olduğu söylenebilir.

4.7. ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERİN ÇAĞDAŞ DENETİM ALGISI AÇISINDAN FARK YARATIP YARATMADIĞINA İLİŞKİN BULGULAR

Bu kısımda çağdaş denetime ilişkin olarak öğretmen, yönetici ve maarif müfettişlerinin görüşleri cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve görev değişkenleri bakımından incelenmiş bu değişkenlerin algılarda fark yaratıp yaratmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

4.7.1.Cinsiyete Göre Çağdaş Denetime İlişkin Algılar

	<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>x</i>	<i>s.s.</i>	<i>Sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Denetmen, öğrenmeyi sağlamak için usta çırak ilişkisi çerçevesinde bildiklerini önce kendisi uygulamalı (gerekirse örnek ders işlemeli)	Erkek	83	4,16	1,01	298	2,068	0,04
	Kadın	217	3,88	1,05			
Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelenmesi	Erkek	83	4,24	0,88	298	2,03	0,04
	Kadın	217	4,01	0,89			
Denetmen, 20 öğrencili bir sınıf ile 40 öğrencili bir sınıfı aynı ölçütlere göre değerlendirmemeli, öğrenci sayısını göz önünde bulundurmalı	Erkek	83	4,52	0,79	298	2,398	0,02
	Kadın	217	4,25	0,88			
Denetmenin sınıftaki varlığının gözlem ortamındaki pek çok şeyi etkileyeceği (öğretmen ve öğrenci davranışı gibi) göz önüne alınması	Erkek	83	4,59	0,66	298	2,733	0,01
	Kadın	217	4,34	0,74			

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre" Denetmen, öğrenmeyi sağlamak için usta çırak ilişkisi çerçevesinde bildiklerini önce kendisi uygulama (gerekirse örnek ders işleme" Sorusunda erkek öğretmenler ($\bar{X}=4.16$) kadın öğretmenlerden ($\bar{X}=3.88$) daha olumlu görüş bildirmiştir [$t(298)=2,068$, $p<.05$]. "Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelenmesi " Sorusunda erkek öğretmenler ($\bar{X}=4.24$) kadın öğretmenlerden ($\bar{X}=4.01$) daha olumlu görüş bildirmiştir [$t(298)=2,03$, $p<.05$]. "Denetmen, 20 öğrencili bir sınıf

ile 40 öğrencili bir sınıfı aynı ölçütlere göre değerlendirmemeli, öğrenci sayısını göz önüne almalı" Sorusunda erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.52$) kadın öğretmenlerden ($\bar{X} = 4.25$) daha olumlu görüş bildirmiştir [$t(298)=2,398, p<.05$]. "Denetmenin sınıftaki varlığının gözlem ortamındaki pek çok şeyi etkileyeceği (öğretmen ve öğrenci davranışı gibi) göz önüne alınma" Sorusunda erkek öğretmenler ($\bar{X} = 4.59$) kadın öğretmenlerden ($\bar{X} = 4.34$) daha olumlu görüş bildirmiştir [$t(298)=2,733, p<.05$]. Anketi cevaplayanların puanları, cinsiyetlerine göre diğer sorularda anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

4.7.2. Eğitim Durumuna Göre Çağdaş Denetime İlişkin Algılar

	Öğrenim Durumu	N	X	s.s.	Sd	t	p
Öğretmenin hatalarını düzeltmesi, kendini geliştirmesi	Lisans	253	4,09	0,86	298	-2,34	0,02
	Y.Lisans	47	4,4	0,74			
Denetimde, birlikte değerlendirme yapılmadan denetimin tamamlanması	Lisans	253	3,98	1,01	298	-1,99	0,05
	Y.Lisans	47	4,3	0,86			
Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerin de iyi niyet gösterilmesi	Lisans	253	4,1	0,87	298	2,19	0,03
	Y.Lisans	47	3,79	1,08			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, öğrenim durumu değişkeninde, öğretmenin hatalarını düzeltme, kendini geliştirmesine yardım etme" Sorusunda yüksek lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 4.40$) lisans mezunu öğretmenlerden ($\bar{X} = 4.09$) daha olumlu görüş bildirmiştir [$t(298)=-2,34, p<.05$]. "Denetimde, birlikte değerlendirme yapılmadan denetimin tamamlanması " Sorusunda yüksek lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 4.30$) lisans mezunu öğretmenlerden ($\bar{X} = 3.98$) daha olumlu görüş bildirmiştir [$t(298)=-1,99, p<.05$]. "Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerinde iyi niyet göstergesi" sorusuna ise lisans mezunu öğretmenler ($\bar{X} = 4.10$) yüksek lisans mezunu öğretmenlerden ($\bar{X} = 3.79$) daha olumlu görüş bildirmiştir [$t(298)=2,19, p<.05$]. Anketi cevaplayanların puan durumları incelendiğinde, öğrenim durumlarına göre diğer sorularda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

4.7.3. Yaşa Göre Çağdaş Denetime İlişkin Algılar

		Kareler		Kareler			Fark
		Tpl.	Sd	Ort.	F	p	
Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelenmesi	Gr.Arası	8,129	3	2,71			25-35 / 36-45
	Gr.İçi	228,26	296	0,771	3,514	0,016	25-35 / 46-55 56-65 / 46-55
	Toplam	236,39	299				
Denetimde amaç öğretmenin açığını aramak olması	Gr.Arası	4,527	3	1,509			
	Gr.İçi	167,91	296	0,567	2,66	0,048	56-65 / 25-35 56-65 / 36-45
	Toplam	172,44	299				

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; "Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelenmesi" sorusunda yaşlar bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3-296)=3,514, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların bu soruya cevapları, yaşlarına bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, 25-35 yaş grubundaki öğretmenlerin bu anket sorusuna ilişkin görüşleri (\bar{X} =4.27) 36-45 yaş grubundaki öğretmenlerin (\bar{X} =3.96) ve 46-55 yaş grubundaki öğretmen görüşlerinden (\bar{X} =3.89) daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 56-65 yaş grubundaki öğretmenlerin bu anket sorusuna ilişkin görüşleri (\bar{X} =4.23) 46-55 yaş grubundaki öğretmenlerin (\bar{X} =3.89) görüşlerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde "Denetimde amaç öğretmenin açığını aramak olması" sorusunda yaşlar bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(3-296)=2,66, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların (5.1.) bu soruya cevapları, yaşlarına bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, 56-65 yaş grubundaki öğretmenlerin (5.1.) sorusuna ilişkin görüşleri (\bar{X} =4.80) 36-45 yaş grubundaki öğretmenlerin (\bar{X} =4.53) ve 25-35 yaş grubundaki öğretmen görüşlerinden (\bar{X} =4.50) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

4.7.4. Göreve Göre Çağdaş Denetime İlişkin Algılar

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Yapılan çalışmaların, eksiklikler konusunda öz eleştiri olanağı sağlaması	Gruplararası	6,119	2	3,06	4,352	0,014
	Gruplarıçi	208,83	297	0,703		
	Toplam	214,95	299			
Güven duyguları gelişmesi	Gruplararası	4,855	2	2,428	3,330	0,037
	Gruplarıçi	216,52	297	0,729		
	Toplam	221,37	299			
Öğretmenin hatalarını düzeltmesi ve kendini geliştirmesine yardım edilmesi	Gruplararası	8,521	2	4,261	6,095	0,003
	Gruplarıçi	207,6	297	0,699		
	Toplam	216,12	299			
Öğretmenin değerlendirmeye bakışını olumlu yönde geliştirme	Gruplararası	7,634	2	3,817	4,978	0,007
	Gruplarıçi	227,71	297	0,767		
	Toplam	235,35	299			
Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerinin başarıya ulaşması için öğretmen maarif müfettişine güvenmesi	Gruplararası	10,731	2	5,365	8,593	0,000
	Gruplarıçi	185,44	297	0,624		
	Toplam	196,17	299			
Düzeltilme ve geliştirme, denetimin ayrılmaz bir parçası olması	Gruplararası	6,435	2	3,218	5,450	0,005
	Gruplarıçi	175,34	297	0,59		
	Toplam	181,77	299			
Denetlenen ve Maarif Müfettişi aynı branşta değilse düzeltme ve geliştirmede gerekirse alan uzmanından da yardım alınması	Gruplararası	5,718	2	2,859	3,380	0,035
	Gruplarıçi	251,25	297	0,846		
	Toplam	256,97	299			
Maarif Müfettişinin öğrenmeyi sağlamak için usta çırak ilişkisi çerçevesinde bildiklerini önce kendisinin uygulaması (gerekirse örnek ders işlemesi)	Gruplararası	23,975	2	11,988	11,850	0,000
	Gruplarıçi	300,46	297	1,012		
	Toplam	324,44	299			
Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelenmesi	Gruplararası	5,49	2	2,745	3,531	0,031
	Gruplarıçi	230,9	297	0,777		
	Toplam	236,39	299			
Maarif Müfettişinin amacının öğretmenini açığını aramak olmaması	Gruplararası	3,928	2	1,964	3,462	0,033
	Gruplarıçi	168,51	297	0,567		
	Toplam	172,44	299			
Maarif Müfettişi, 20 öğrencili bir sınıf ile 40 öğrencili bir sınıfı aynı ölçütlere göre değerlendirmesi, öğrenci sayısını göz önüne alması	Gruplararası	4,856	2	2,428	3,321	0,037
	Gruplarıçi	217,13	297	0,731		
	Toplam	221,99	299			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; "Birlikte değerlendirmede yapılan çalışmaların, eksiklikler konusunda öz eleştiri olanağı sağlaması" sorusunda ankete katılanların yaptığı görev bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-297)=4,352, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların bu anket sorusuna verdikleri cevaplar, yaptığı göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin bu anket sorusuna ilişkin görüşlerinin (\bar{X} =4.28) öğretmenlerin görüşlerinden (\bar{X} =3.96) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; "Birlikte değerlendirme ile güven duyguları gelişmesi" sorusunda, yaptığı görev bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-297)=3,33, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların (2.3.) sorusu cevapları, yaptığı göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin bu anket sorusuna ilişkin görüşlerinin (\bar{X} =4.24) öğretmenlerin görüşlerinden (\bar{X} =3.94) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; " Birlikte değerlendirmenin, öğretmenin hatalarını düzeltme, kendini geliştirmesine yardım etmesi " sorusunda yaptığı görev bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-297)=6,095, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların (2.4.) sorusuna cevapları, yaptığı göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, denetmenlerin bu anket sorusuna ilişkin görüşlerinin (\bar{X} =4.36) öğretmenlerin görüşlerinden (\bar{X} =3.94) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde; " Birlikte değerlendirmenin öğretmenin değerlendirmeye bakışını olumlu yönde etkilemesi" anket sorusuna, yaptığı göreve göre anlamlı bir farkın olduğunu görülmektedir. [F(2-297)=4,978, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların (2.10.) sorusuna cevapları, yaptığı göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, denetmenlerin (2.10.) sorusuna ilişkin görüşlerinin (\bar{X} =4.24) öğretmenlerin görüşlerinden (\bar{X} =3.85) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde; " Düzeltme ve geliştirme faaliyetlerinin başarıya ulaşması için öğretmen denetmene güvenmesi" sorusunda yaptığı görev bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-297)=8,593, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların (3.2.) sorusuna cevapları, yaptığı göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, denetmenlerin bu anket sorusuna sorusuna ilişkin görüşlerinin (\bar{X} =4.47) yöneticilerin görüşlerinden (\bar{X}

=4.12) ve öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 4.02$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; " Düzeltme ve geliştirme, denetimin ayrılmaz bir parçası olması" sorusunda, anketi cevaplayanların yaptığı görev bakımından anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir [F(2-297)=5,45, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların bu anket maddesine cevapları, yaptığı göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, denetmenlerin anketimizin (3.3.) sorusuna ilişkin görüşlerinin ($\bar{X} = 4.42$) öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 4.07$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; " Denetlenen ve denetmen aynı branşta değilse düzeltme ve geliştirmede gerekirse alan uzmanından da yardım alınması" anket maddesinde, yapılan görev bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [F(2-297)=3,38, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların bu anket sorusuna cevapları, yapılan göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin bu anket maddesine ilişkin görüşlerinin ($\bar{X} = 4.09$) öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 4.07$) ve denetmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 3.78$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları incelendiğinde; " Denetmen, öğrenmeyi sağlamak için usta çırak ilişkisi çerçevesinde bildiklerini önce kendisinin uygulaması (gerekirse örnek ders işleme)" anket maddesinde paydaşların arasında yapılan görev bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. [F(2-297)=11,85, p<.05]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların bu soruya cevapları, yapılan göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, yöneticilerin anket sorusuna ilişkin görüşlerinin ($\bar{X} = 4.17$) öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 4.12$) ve denetmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 3.53$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Analiz sonuçları, anketi cevaplayanların görüşlerinde, " Düzeltme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelenmesi" maddesinde yapılan görev bakımından anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. [F(2-297)=3,531,

$p < .05$]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların bu soruya cevapları, yapılan göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, öğretmenlerin bu anket maddesine ilişkin görüşlerinin ($\bar{X} = 4.22$) maarif müfettişlerinin görüşlerinden ($\bar{X} = 3.89$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; " Denetimin amacının öğretmenini açığını aramak olmaması" sorusunda yaptığı görev bakımından paydaşlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. [$F(2-297) = 3,462$, $p < .05$]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların bu soruya cevapları, yapılan göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, yöneticilerin bu anket maddesine ilişkin görüşlerinin ($\bar{X} = 4.78$) öğretmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 4.52$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi; " Denetmen, 20 öğrencili bir sınıf ile 40 öğrencili bir sınıfı aynı ölçütlere göre değerlendirmesi, öğrenci sayısını göz önüne alması " anket maddesinde paydaşlar arasında, yapılan görev bakımından anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$F(2-297) = 3,321$, $p < .05$]. Başka bir deyişle, anketi cevaplayanların bu soruya cevapları, yapılan göreve bağlı olarak anlamlı şekilde değişmektedir. Görüşler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan LSD testinin sonuçlarına göre, öğretmenlerin anket maddesine (5.4.) ilişkin görüşlerinin ($\bar{X} = 4.50$) okul yöneticilerinin görüşlerinden ($\bar{X} = 4.26$) ve denetmenlerin görüşlerinden ($\bar{X} = 4.21$) daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

5. BÖLÜM

SONUÇ

Bu çalışma çağdaş denetime ilişkin öğretmen yönetici ve denetmenlerin algılarını tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Öğretmen, yönetici ve maarif müfettişlerinin görüşlerinin cinsiyete göre dört soruda anlamlı bir farklılık göstermiştir. "Denetmen, öğrenmeyi sağlamak için usta çırak ilişkisi çerçevesinde bildiklerini önce kendisi uygulaması (gerekirse örnek ders işleme)" "Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelenmesi" "Denetmen, 20 öğrencili bir sınıf ile 40 öğrencili bir sınıfı aynı ölçütlere göre değerlendirmemeli, öğrenci sayısını göz önüne almadır" "Denetmenin sınıftaki varlığının gözlem ortamındaki pek çok şeyi etkileyeceği (öğretmen ve öğrenci davranışı gibi) göz önüne alınmalıdır" sorularında erkek öğretmenler kadın öğretmenlerden daha olumlu görüşe sahiptir.

Öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşlerinin, öğrenim durumlarına göre üç soruda anlamlı bir farklılık göstermiştir. Bunlardan "Birlikte değerlendirme, öğretmenin hatalarını düzeltme, kendini geliştirmesine yardım etme" "Denetimde, birlikte değerlendirme yapılmadan denetimin tamamlanması" sorularında yüksek lisans mezunlarının "Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerinde iyi niyet göstergesi" sorusunda ise lisans mezunu öğretmenlerin yüksek lisans mezunu öğretmenlerden daha olumludur.

Öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşlerinin yaşa göre ise, "Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelenmesi" ve

“Denetimde amaç öğretmenin açığını aramak olması” sorularında anlamlı bir fark vardır.

Öğretmen, yönetici ve denetmenlerin görüşlerinin görev bakımından farklılık gösteren soruları ise şu şekildedir. "Birlikte değerlendirmede yapılan çalışmaların, eksiklikler konusunda öz eleştiri olanağı sağlaması" "Birlikte değerlendirme ile güven duyguları gelişmesi" "Birlikte değerlendirmenin, öğretmenin hatalarını düzeltme, kendini geliştirmesine yardım etmesi" "Birlikte değerlendirmenin öğretmenin değerlendirmeye bakışını olumlu yönde etkilemesi" "Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerinin başarıya ulaşması için öğretmen maarif müfettişine güvenmesi" "Düzeltilme ve geliştirme, denetimin ayrılmaz bir parçası olması" "Denetlenen ve maarif müfettişi aynı branşta değilse düzeltme ve geliştirmede gerekirse alan uzmanından da yardım alınması" "Maarif müfettişi, öğrenmeyi sağlamak için usta çırak ilişkisi çerçevesinde bildiklerini önce kendisinin uygulaması (gerekirse örnek ders işlemesi)" "Düzeltilme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelenmesi" "Denetimin amacının öğretmenin açığını aramak olmaması" "Maarif müfettişi, 20 öğrencili bir sınıf ile 40 öğrencili bir sınıfı aynı ölçütlere göre değerlendirmesi, öğrenci sayısını göz önüne almalı".dır.

Sonuç olarak öğretmenlerin, yöneticilerin ve maarif müfettişlerinin çağdaş denetime yatkın oldukları tespit edilmekle beraber yaş, kıdem, eğitim durumu, cinsiyet gibi faktörlere bağlı olarak bazı değişkenler göstermektedir.

ÖNERİLER

1- Maarif müfettişleri denetim öncesi örnek ders işlemleri öğretmene rehberlik açısından yararlı olacaktır. Öğretmenlerin mezun oldukları üniversiteler, mezuniyet dereceleri, daha önceki yaşantıları, mesleği kabullenmeleri ve benzer nedenlerden dolayı öğretmenler arasında birliğin sağlanması için maarif müfettişlerinin örnek ders işlemleri ve rehberlik yapmaları denetime daha etkili kılabilir.

2- Düzeltme geliştirme faaliyetlerine başlamadan önce maarif müfettişleri değerlendirme formunu öğretmenlerle beraber inceleyebilir. Öğretmenlerin, izlenen dersteki olumlu ve örnek yanlarını mutlaka öğretmene öncelikle söylenebilir ve bir anlamda öğretmeni onore edilebilir. Bu aşamadan sonra da değerlendirme formunda eksik olan kısımlara geçilebilir, eksiklikler örnek gösterilerek öğretmene açıklamalar yapılabilir.

3- Sınıftaki öğrenci sayısı bilimsel olarak öğrenme ortamına uygun sayıda olması önemlidir. Öğretmen denetimi, maarif müfettişleri tarafında sınıftaki öğrenci sayısı dikkate alınarak yapılabilir. Bu durum denetimi daha nesnel hale getirecektir.

4- Dışarıdaki herhangi birinin (veli, öğrenci, öğretmen, yönetici, misafir vb.) derse katılması durumunda bile öğretmenin ders işleyişinde çok büyük farklılıklar olacağı gerçeğinden hareketle, sınıfta maarif müfettişinin bulunmasından öğretmen ve öğrenciler ister istemez olumsuz etkileneceklerdir. Bu duruma öneri olarak, maarif müfettişine düşen kendisini hissettirmeyecek şekilde sınıfta bulunması söylenebilir. Maarif müfettişi not tutarken öğretmen ve öğrencinin dikkatini dağıtmamalıdır. Öğretmen ve öğrenci üzerinde merak uyandıracak davranışlarda bulunmamalıdır. Sınıf yönetimini öğretmene bırakmalı ve öğretmene müdahale etmemelidir. Kısacası maarif müfettişi öğrenme ortamını bozmamalıdır.

5- Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere nazaran öğrenmeye ve gelişmeye daha açık oldukları tespitinden hareketle tüm öğretmenlere yüksek lisans yapma imkanı sağlanabilir. Ayrıca öğretmenlerin lisans veya yüksek lisans mezunu olmalarına bakılmaksızın, belli aralıklarla eksik gördükleri konularda seminer ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaları sağlanabilir.

6- Düzeltme ve geliştirme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde maarif müfettişleri, iyi niyet göstergesi dışında, öğretmenlere amacın objektif ve geliştirici bir rehberlik anlayışı olduğunu hissettirilebilir.

7- Denetim ve rehberlik faaliyetlerinin birbirinden ayrılması yararlı olacaktır. Maarif müfettişlerinin rollerinden biri sorgulama, diğeri ise rehberliktir. Burada öğretmen, maarif müfettişinin hangi rolünü oynayacağı konusunda tereddüte düşebilmektedir. Bilimsel denetime bağlı olarak da müfettişlerin daha çok sorgulama rollerini oynayacağını düşünerek kendisiyle ilgi öz eleştiri yapmaktan kaçınabilmektedir.

Bu durumda maarif müfetişleri sorgulama rolünü oynayabilir, rehberlik rolünü ise bugün işlevsiz olarak görülen uzman öğretmenlere ve başöğretmenlere bırakabilir. Uzman öğretmenler ve başöğretmenler rehberlik konusunda yetiştirilerek norm kadrolar tespit edilip belli sayıda öğretmenler uzman öğretmenlere ve baş öğretmenlere verilerek klinik çağdaş denetim yapımları sağlanabilir. Bir öğretmenin yetiştirilmesi için uzman öğretmen veya başöğretmen tarafından ayda bir çağdaş denetimden geçirilmesi yararlı olacaktır.

EKLER

Sayın Eğitimci Arkadaşım;

Bu araştırma kurumlarımızda denetim faaliyetlerinin daha da iyileştirilmesi için alınabilecek tedbirleri belirlemek amacıyla yapılacak olup sadece toplu sonuçlar bilimsel bir çalışma olan yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

1.1. Yaş.....

1.2. Kıdem (1) 1-5 (2) 6-10 (3) 11-15 (4) 16-20 (5) 21 yıl ve üzeri

1.3. Öğrenim (1) Lisans (2) Yüksek lisans (3) Doktora

1.4. Cinsiyet (1) Kadın (2) Erkek

1.5. Görevi () Denetmen () Okul Yöneticisi () Öğretmen

Aşağıda Denetimle ilgili görüşlere yer verilmiştir. Bu görüşlerin karşısındaki uygun gördüğünüz sıklık derecesini işaretleyiniz.	1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kısmen Katılmıyorum	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
2.1. Birlikte değerlendirme, çalışanların performansının iyileştirilmesinde çok yönlü bir geri besleme sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.2. Birlikte değerlendirmede yapılan çalışmalar, eksiklikler konusunda öz eleştiri olanağı sağlar.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.3. Birlikte değerlendirme ile güven duyguları gelişir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.4. Birlikte değerlendirme, öğretmenin hatalarını düzeltme, kendini geliştirmesine yardım eder.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.5. Birlikte değerlendirme, eğitim ve öğretimin kalitesini artırır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.6. Birlikte değerlendirme ile amaçlar somutlaşır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.7. Denetimde, birlikte değerlendirme yapılmadan denetim tamamlanamazdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.8. Birlikte değerlendirme ile hizmet içi eğitim anlayışı yerleşecektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.9. Birlikte değerlendirme denetimin objektifliğini artıracaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
2.10. Birlikte değerlendirme ile öğretmenin değerlendirmeye bakışı olumlu yönde değişecektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.1. Düzeltme ve geliştirme ile öğretmenlerin işbaşında koordineli bir biçimde yetişmesine imkân sağlanacaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.2. Düzeltme ve geliştirme faaliyetlerinin başarıya ulaşması için öğretmen denetmene güvenmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.3. Düzeltme ve geliştirme, denetimin ayrılmaz bir parçasıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.4. Denetlenen ve denetmen aynı branşta değilse düzeltme ve geliştirmede gerekirse alan uzmanından da yardım alınabilir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.5. Değerlendirme, düzeltme ve geliştirme planlı olmalı her iki tarafında belirlediği bir zamana bağlanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.6. Mevcut yönetmelikler, düzeltme ve geliştirme faaliyetlerine uygun olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.7. Puanlandırma aşaması düzeltme ve geliştirme sürecinden sonra yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.8. Düzeltme ve geliştirme faaliyetleri iyi niyet göstergesidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.9. Denetmen, öğrenmeyi sağlamak için usta çırak ilişkisi çerçevesinde bildiklerini önce kendisi uygulamalıdır (gerekirse örnek ders işlemeli).	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.10. Düzeltme ve geliştirme faaliyetlerinin başarıya ulaşması için öğretmen denetmene kolay ulaşabilmelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
3.11. Düzeltme ve geliştirme faaliyetlerine başlarken değerlendirme formunun birlikte incelenmesi gerekir	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

	1-Kesinlikle Katılmıyorum	2-Katılmıyorum	3-Kısmen Katılmıyorum	4-Katılıyorum	5-Kesinlikle Katılıyorum
4.1. Denetmen, denetimden önce öğretmenle ön görüşme yapmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.2. Denetim öncesi yapılan ön görüşmede, öğretim etkinlikleri birlikte kararlaştırılmalı ve planlanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.3. Ön görüşmede öğretmen ve denetmen arasında karşılıklı beklentiler ve istekler konuşulmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
4.4. Öğretmenin hangi ölçütlere göre değerlendirileceği ön görüşme sırasında denetmen tarafından açıklanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.1. Denetimde amaç öğretmenin açığını aramak olmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.2. Denetmen, denetlenenin farklı görüşlerine karşı hoşgörülü olmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.3. Bir veya birkaç rastlantısal parçadan (birkaç öğrenciye soru sorarak) elde edilen bilgi ile bütün hakkında yargıda bulunulmamalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.4. Denetmen, 20 öğrencili bir sınıf ile 40 öğrencili bir sınıfı aynı ölçütlere göre değerlendirmemeli, öğrenci sayısını göz önüne almalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.5. Değerlendirme, ölçülebilir somut verilere göre yapılmalı, öğretmen değerlendirme sonucunun objektif olduğuna inanmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.6. Denetimde sonucu etkileyebilecek diğer etmenler (öğrenci sayısı, okulun içinde bulunduğu çevre vb.) de hesaba katılmalıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.7. Denetmen, okulun çevresinin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısını bilmeli, denetimde bunu göz önünde bulundurmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.8. Denetmenin sınıftaki varlığının gözlem ortamındaki pek çok şeyi etkileyeceği (öğretmen ve öğrenci davranışı gibi) göz önüne alınmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.9. Denetleme esnasında, öğretmenin veya öğrencilerin "kötü" gününde olabileceği göz önünde bulundurulmalı, çoklu gözlem yapılmalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.10. Denetçi durum saptamada suçlayıcı değil yapıcı olmalıdır	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
5.11. Denetmen, aynı zümreden olan iki öğretmenden merkezde çalışan ile köyde çalışanı aynı ölçütlere göre değerlendirmemelidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

İlave etmek istediğinizin görüşleri yazabilirsiniz-----

Ankete katıldığınız için

İhsan SIVRIKAYA

Tevfik Seno Arda Anadolu Lisesi /İzmit -Kocaeli

KAYNAKLAR

- [1] Acar, N.P. (2001) İlköğretim müfettişlerinin öğretimsel liderlik davranışları. Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- [2] Achinstein, B. ve Athanases, S. Z. (2005). Focusing new teachers on diversity and equity: Towarda knowledge base for mentors. *Teaching and Teacher Education*, 21 (7), 843–862, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- [3] Açıkgöz, Saim. “Türk Ulusal Eğitiminde Teftiş Sisteminin Yapısı, İşleyişi, Sorunları ve Öneriler”, 2000 Yılında Türk Milli Eğitim Örgütü ve Yönetimi Ulusal Sempozyumu, Ankara, 2001
- [4] Alfonso, R. J. (1977). Will Peer Supervision Work? *Educational Leadership*, 34 (8), 594–601, 16 Ekim 2005, www.search.epnet.com
- [5] Aydın, İ. (2005). Öğretimde Denetim. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- [6] Aydın, M. (2000). Çağdaş Eğitim Denetimi. Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- [7] Başar, H. (2000). Eğitim Denetçisi. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- [8] Başar, H. (1988) Öğretmenlerin Değerlendirilmesi, H.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara
- [9] Bursalıoğlu, Ziya, Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri , A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No. 51, Ankara 1975
- [10] Bland, A. R. ve Rossen, E. K. (2005). Clinical Supervision of Nurses Working With Patients With Borderline Personality Disorder. *Issues in Mental Health Nursing*, 26 (5), 507–517, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- [11] Bordass, B. ve Leaman, A. (2005). Making feedback and post-occupancy evaluation routine 3: Case studies of the use of techniques in the feedback portfolio. *Building Research & Information*, 33 (4), 361–375, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>

- [11] Burke, R. J., McKeen, C. A. ve McKenna, C. (1994). Benefits of Mentoring in Organizations: The Mentor's Perspective. *Journal of Managerial Psychology*, 9 (3), 23–32, 16 Ekim 2005, <http://xtra.emeraldinsight.com/>
- [12] Carrington, G. (2004). Supervision as a Reciprocal Learning Process. *Educational Psychology in Practice*, 20 (1), 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- [13] Cevval, S. (2003). İlköğretim okulu müdürleri ve müfettişlerinin değerlendirme sürecinde gösterdikleri davranışların sınıf öğretmenlerini güdüleme düzeyi. Van.
- [14] Chang, C. (2001). Construction and Evaluation of a Web-Based Learning Portfolio System: An Electronic Assessment Tool. *Innovations in Education and Teaching International*, 38 (2/1), 144–155, 17 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- [15] Cleary, M. ve Freeman, A. (2005). The Cultural Realities of Clinical Supervision in an Acute Inpatient Mental Health Setting. *Issues in Mental Health Nursing*, 26 (5), 489–505, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- [16] Crutchfield, L. B. ve Borders, L. D. (1997). Impact of Two Clinical Peer Supervision Models on Practicing School Counselors. *Journal of Counseling & Development*, 75 (3), 219–230, 17 Ekim 2005, www.search.epnet.com
- [17] Crutchfield, L. B. (1995). The impact of two clinical peer supervision models on school scounselors' job satisfaction, counseling self-efficacy, and counseling effectiveness. Yayınlanmamış doktora tezi, The University of North Carolina at Greensboro, 134 sayfa, 18 Ekim 2005, <http://proquest.umi.com/>
- [18] Dodge, J. R. (1981). The Effects of A Group Peer Supervision Training Program On Group Anxiety, Group Satisfaction, And Type of Feedback Responses For Trained Counselors. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Virginia, 183 sayfa, 18 Ekim 2005, <http://proquest.umi.com>.
- [19] Ecevit, H. (1996). İlköğretim müfettişlerinin ,ilköğretim okullarında rehberlik işbaşında yetiştirme etkinlikleri ve gerçekleştirme düzeyi. Ankara.
- [20] Education, Fall, 9–15, 19 Ekim 2005, <http://www.wagner.edu/faculty/users/jglanz/>
- [21] Glanz, J. (2000). Supervision for the Millennium: A Retrospective and Prospective. Focus On
- [22] Glatthorn, A. A. (1997). Differentiated Supervision. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, USA.

- [23] Glanz, J. (2000). Supervision for the Millennium: A Retrospective and Prospective. Focus On Education, Fall, 9–15, 19 Ekim 2005, <http://www.wagner.edu/faculty/users/jglanz/>
- [24] Gordon, S. P. (1989). The theory of developmental supervision: An investigation of the critical aspects. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Georgia, 610 sayfa, 21 Mayıs 2007, <http://proquest.umi.com/>
- [25] Grashel, J. N. (1997). The impact of the use of developmental supervision by principals on teachers' efficacy, expectations, collegiality, trust and commitment. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Kansas, 81 sayfa, 21 Mayıs 2007, <http://proquest.umi.com/>
- [26] Gül, M. (2001). İlköğretim deneticilerinin öğretim liderliği. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir.
- [27] Gümüş, M. (1995). Yönetimde başarı için altın kurallar. İstanbul: Alfa Basın Yayım
Dağıtım <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayı44/turk.htm>, 24.12.2007
<http://www.odevsel.com/egitim/2562/imparatorluk-devrindeteftis.html>, 24.12.2007
- [28] Halai, A. (2006). Mentoring in-service teachers: Issues of role diversity. Teaching and Teacher Education, 22 (6), 700–710, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- [29] Harrison, J., Dymoke, S. ve Pell, T. (2006). Mentoring beginning teachers in secondary schools: An analysis of practice. Teaching and Teacher Education, 22 (8), 1055–1067, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- [30] Hyrkas, K. (2005). Clinical Supervision, Burnout and Job Satisfaction among Mental Health and Psychiatric Nurses in Finland. Issues in Mental Health Nursing, 26 (5): 531–556, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- [31] Jailall, J. M. S. (1998). Differentiated supervision revisited: Towards the development of an effective supervisory model to promote teacher growth and instructional improvement. Yayınlanmamış doktora tezi, East Carolina University, 128 sayfa, 21 Mayıs 2007, <http://proquest.umi.com/>
- [32] Johnson, K. A. (2003). “Every experience is a moving force”: identity and growth through mentoring. Teaching and Teacher Education, 19 (8), 787–800, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com

- [33] Johnston, M. ve Thomas, M. (2005). Riding the wave of administrator accountability: a portfolio approach. *Journal of Educational Administration*. 43 (4), 368–386, 17 Ekim 2005, <http://xtra.emeraldinsight.com/>
- [34] Kale, M. (1995) İlköğretim müfettiş, yönetici ve öğretmen etkileşiminin eğitim etkileri, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1986). Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye’deki uygulama. Ankara: Bilim Yayınevi
- [35] Kurnaz , Ö. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerinin yöneticilik, liderlik, rehberlik ve öğreticilik yeterlilikleri konusundaki görüşleri. İstanbul.
- [36] Linde, CH Van Der (1999). Clinical Supervision in Teacher Evaluation: A Pivotal Factor in the Quality Management of Education. *Education*, 119 (2), 328–334, 18 Ekim 2005, www.search.epnet.com
- [37] McLean, B. ve Whalley, J. (2004). No real tale has a beginning or an end...Exploring the relationship between co-supervision, reflective dialogue and psychotherapeutic work with mental health service users. *Reflective Practice*, 5 (2), 225-238, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- [38] McMahon, M., Patton, W. (2000). Conversations on clinical supervision: benefits perceived by school counsellors. *British Journal of Guidance & Counselling*, 28 (3), 339–351, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- [39] Morton, M. L. (2005). Practicing praxis: mentoring teachers in a low-income school through collaborative action research and transformative pedagogy. *Mentoring and [] Tutoring*, 13 (1), 53–72, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- [] Moss, P. M. (1994). Can there be validity without reliability? *Educational Research*, 23 (2), 5–12. 16 Haziran 2007, <http://edr.sagepub.com/cgi/reprint/23/2/5>
- [40] Norman, P. J. ve Feiman-Nemser, S. (2005). Mind activity in teaching and mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 21 (6), 679–697, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- [41] Nursing, 26: 519–529, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- Strong, M. ve Baron, W. (2004). An analysis of mentoring conversations with beginning teachers: suggestions and responses. *Teaching and Teacher Education*, 20 (1), 47–57, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com

- [42] Oliver, C., Aggleton, P. (2002). Mentoring for professional development in health promotion: a review of issues raised by recent research. *Health Education*, 102 (1), 30–38, 17 Ekim 2005, <http://xtra.emeraldinsight.com/>
- [43] Orland, L. (2001). Reading a mentoring situation: one aspect of learning to mentor. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 75–88, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- [44] Özdemir, T. (2001). Çağdaş ve demokratik eğitimde teftiş. Doktora Tezi. Bolu.
- [45] Ritchie, A., Genoni, P. (2002). Group mentoring and professionalism: a programme evaluation. *Library Management*, 23 (1/2), 68–78, 17 Ekim 2005, <http://xtra.emeraldinsight.com/>
- [46] Sığırcı, M. (1999). Endüstri meslek liselerinde çalışanların müfettişlerden beklentileri ve bunları gerçekleştirilme düzeyi. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- [47] Smith, E. S. (1997). Investigating the path mechanism linking developmental supervision and instructional efficacy using EQS and structural equation modeling. Yayımlanmamış doktora tezi, University of Kansas, 111 sayfa, 16 Ağustos 2007, <http://proquest.umi.com/>
- [48] Smith, K., Sela, O. (2005). Action research as a bridge between pre-service teacher education and in-service professional development for students and teacher educators *European Journal of Teacher Education*, 28 (3), 293–310, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- [49] Sofuoğlu, M. E. (2002). İlköğretim denetmenlerinin insan ilişkilerine yönelik davranış biçimlerinin sınıf öğretmenlerince algılanması. Yüksek Lisans
- [50] Soylu, E. (2003). İlköğretim müfettişlerinin öğretmen denetimlerinde denetim ilkelerini ve uygulama düzeyine ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Tezi. İstanbul. (http://www.ydk.gov.tr/egitim_notlari/denetim.htm, 12.01.2007)
- [51] Stevenson, C. (2005). Postmodernising Clinical Supervision in Nursing. *Issues in Mental Health*
- [52] Su, Kamil, Türk Eğitim Sisteminde Teftişin Yeri ve Önemi, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul 1974
- [53] Sullivan, S. ve Glanz, J. (2000). Alternative Approaches to Supervision: Cases From the Field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15 (3), 212–235, 19 Ekim 2005, <http://www.wagner.edu/faculty/users/jglanz/web/>

- [54] Sundli, L. (2007). Mentoring: A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23 (2), 201–214, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- [55] Taymaz, H. (1997). Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- [56] Taymaz Haydar, Eğitiminde Teftiş Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Pegem Yayıncılık, Ankara 2003)
- [57] Taymaz, H. (1995). Okul yönetimi. Ankara: Saypa Yayın Dağıtım Kitap Evi.
- [58] Taymaz, H. (1997). Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- [59] Tülü, H. (1998). Okul öncesi eğitimim öğretmenlerinin ilköğretim müfettişlerinin yeterlik alanlarını algılama düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- [60] Türkyılmaz, Şevket, Teftiş Tekniği, Gazi Eğitim Enstitüsü Yayınları, Ankara 1996
- [61] Uzel, Tefvik Fikret. “Türk Denetim Yapısında Denetçilerin Yasal ve İşlevsel Görünümü”, *Denetim Dergisi*, Sayı 64, İstanbul Nisan 1991
- [62] Wallace, J. (1998). Collegiality and Teachers’ Work in the Context of Peer Supervision. *The Elementary School Journal*, 99 (1), 18 Ekim 2005, www.search.epnet.com
- [63] Wang, J. (2001). Contexts of mentoring and opportunities for learning to teach: a comparative study of mentoring practice. *Teaching and Teacher Education*, 17 (1), 51–73, 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- [64] Whitehead, J. ve Fitzgerald, B. (2007). Experiencing and evidencing learning through self-study: New ways of working with mentors and trainees in a training school partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23 (1), 1–12. 17 Mayıs 2007, www.sciencedirect.com
- [65] Wolf, K. ve Dietz, M. (1998). Teaching portfolios; purposes and possibilities. *Teacher Education Quarterly*, 25(1), 9–22.
- [66] Wright, W. A., Knight, P. T. ve Pomerleau, N. (1999). Portfolio people: teaching and learning dossiers and innovation in higher education. *Innovative Higher Education*, 24 (2), 89– 103. 15 Haziran 2007, <http://taylorandfrancis.metapress.com>
- [67] Zygouris-Coe, V. I., Pace, B. G., Malecki, C. L. ve Weade, R. (2001). Action research: a situated perspective. *Qualitative Studies in Education*, 14 (3), 399–412, 16 Ekim 2005, <http://taylorandfrancis.metapress.com>