



T.C
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİM ALT SİSTEMİNİN
ANALİZİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ**

Remzi Burçin ÇETİN

DOKTORA TEZİ

Malatya-2020



T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI

**TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİM ALT SİSTEMİNİN
ANALİZİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ**

Remzi Burçin ÇETİN

DOKTORA TEZİ

Danışman: Doç. Dr. Necdet KONAN

Malatya-2020

T.C.
İnönü Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Remzi Burçin ÇETİN tarafından hazırlanan **Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Analizi ve Bir Model Önerisi** başlıklı bu çalışma, 26/06/2020 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan: Prof. Dr. Celal Teyyar UĞURLU

Üye : Doç. Dr. Mahmut SAĞIR

Üye : Doç. Dr. Emine DURMUŞ

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN

Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Necdet KONAN

O N A Y

...../...../2020

Doç. Dr. Niyazi ÖZER
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Necdet KONAN'ın danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Analizi ve Bir Model Önerisi** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Remzi Burçin ÇETİN

ÖNSÖZ

Modern dünyanın sürekli değişen bağlamından belki de en çok etkilenen temel ögesi eğitim sistemidir. Özellikle sanayi ve teknolojide yaşanmakta olan baş döndürücü değişim eğitimcileri bu yeni dünya anlayışına uyum sağlamaya hatta katkı sunmaya zorlamaktadır. Ancak klasik yöntemlerinin yerini uzaktan eğitim, e-öğrenme, sınıf içi web tabanlı öğrenme gibi daha çağcıl söylemlere bıraktığı modernite arayışında değişmeyen tek şey eğitimin halen en önemli girdisinin öğretmen niteliği olmasıdır. Dönüşen bağlamına rağmen eğitim süreci halen öğretmenlerin omuzları üzerinde taşınmaktadır. Bu açıdan eğitim sürecini geliştirmek, değişen ve dönüşen şartlara uygun hale getirmek ve öğretmen niteliğini artırmak adına sürecin iyi derecede denetlenmesi, geribildirim sağlanması ve veriye dayalı bir yönetim anlayışının benimsenmesi gerekmektedir. Bu amaçla hem günümüz şartlarına hem de Türk eğitim sisteminin örgütsel yapısına uygun bir denetim sisteminin inşa edilmesi gerekmektedir. Araştırmanın bu haliyle paydaş görüşlerinden hareketle daha çağcıl bir denetim modelinin nasıl olması gerektiğine ışık tutması hedeflenmektedir.

Doktora öğrenimim boyunca çok sayıda kişiden destek ve katkı alarak eğitime bakış açımı dönüştürmeyi başardım. Bu nedenle; özellikle bu süreçte farklı olgulara farklı bakış açılarıyla yaklaşmamı mümkün kılan ve tezimin alana katkı sağlaması adına olanca fedakârlığı ile bana destek olan danışman hocam Doç. Dr. Necdet KONAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez izleme kurulumda her toplantıda ve sonrasında bana görüş bildirerek araştırma becerilerimin gelişmesini sağlayan Dr. Öğr. Üyesi Mahire ASLAN'a ve Doç. Dr. Emine DURMUŞ'a şükranlarımı sunarım.

Öğrenim hayatım boyunca bilgi ve deneyimlerini benimle paylaşan, yolumu aydınlatan değerli hocalarım Prof. Dr. Burhanettin DÖNMEZ, Prof. Dr. Mehmet ÜSTÜNER, Doç. Dr. Hasan DEMİRTAŞ, Doç. Dr. Niyazi ÖZER, Doç. Dr. Ali KIŞ, Doç. Dr. Melike CÖMERT ve Dr. Öğrt. Üyesi Sevim ÖZTÜRK'e teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca ihtiyaç duyduğum hemen her an yardımını benden esirgemeyen can dostlarım Búřra BOZANOĞLU, Dr. Metin KIRBA, Dr. Osman Tayyar ÇELİK ve Dr. Caner CERECİ'ye de teşekkürlerimi sunarım.

Bu yorucu süreci daha eğlenceli hale getirmek adına benden desteğini, güler yüzünü ve anlayışını hiç esirgemeyen biricik eşim İlknur ÇETİN'e, her yokluğumda azıcık sitem etseler de yine de bana sımsıkı sarılan sevgili kızlarım Defne ve Gökçe'ye minnettarım.

Tüm bu katkılara karşın araştırmanın bütün sorumluluğu araştırmacıya aittir.

Malatya

2020

Remzi Burçin ÇETİN

*Sevgili eşime
ve
hayatımın anlamı
iki güzel kızıma*

ÖZET

TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİM ALT SİSTEMİNİN ANALİZİ VE BİR MODEL ÖNERİSİ

ÇETİN, Remzi Burçin
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Necdet KONAN
Haziran-2020, XVIII+310 sayfa

Türkiye Eğitim Sisteminde kronikleşmiş bir takım problemler bulunmakla birlikte bunların başında yer alan sorun alanlarından birisi de denetim alt sisteminin mevcut konumu ve olması arzulanan şeklidir. Bir başka ifadeyle gerek Milli Eğitim Şuralarında gerekse diğer akademik ve politik platformlarda sıklıkla ele alınan denetim uygulamalarının henüz arzu edilen bir şekle bürünmediği ifade edilebilir. Bu araştırmanın genel amacı, Türkiye Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin genel anlamda bir analizini yapmak ve mevcut durumdan hareketle geleceğe yönelik bir model önerisi geliştirmektir. Buna göre araştırma kapsamında sırasıyla Türkiye Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin en başından itibaren tarihsel gelişim süreci betimlenmiş ve böylece konuyla ilgili ülkemizin bilgi birikimi ve deneyimleri ortaya konulmuştur. Ardından şu an itibarıyla denetim alt sisteminin işleyişine ilişkin gerçekler açığa çıkarılarak konuya ilişkin öğretmen, yönetici, maarif müfettişi ve öğretim üyelerinin görüşleri alınarak mevcut uygulamanın olumlu ve olumsuz yanları tespit edilmiştir. Son olarak özellikle PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası göstergeler itibarıyla başarılı oldukları varsayılan ülkelerin hali hazırda uyguladıkları denetim modelleri ve ikinci alt problemde elde edilen bulgular ışığında denetim modelleri envanteri hazırlanmış; yine konunun taraflarına başvurulacak ve bu sayede yeni bir denetim modeli geliştirilmiştir. Bu çalışmada Türk Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin tarihsel gelişiminin ortaya konulması, mevcut durumun betimlenmesi ve yeni bir model önerisi geliştirebilmek adına karma araştırma modeli benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ülkemizin farklı illerinde görev yapan öğretmen, eğitim yöneticisi ve maarif müfettişleri ile yine üniversitelerde Eğitim Yönetimi Anabilim

Dalında görev yapmakta olan ğretim yeleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri, literatür tarama, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu ve model öneri envanteri aracılığıyla toplanmıştır. Böylece lkemiz eğitim sisteminde denetim alt sisteminin bütünsel bir yaklaşımla betimlenmesi, mevcut durumun analiz edilmesi ve geleceğe yönelik tarafların üzerinde uzlaşabileceği bir denetim modeli geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular ışığında; Türk eğitim sisteminde çağın gereksinimleri ve eğitim sistemimizde yaşanan gelişmeler ışığında Osmanlı döneminden itibaren bir takım yenilik arayışları olduğu ifade edilebilir. Ayrıca özellikle uluslararası değerlendirmelerde n sıralarda yer alan ülkelerde okul içi denetimlerde tümüyle eğitsel konular üzerine odaklanılırken, okulun bütçesi, gerekli araçlar, bina vb. ihtiyaçlarla yerel yönetimlerin ilgilendiği görülmektedir. Öte taraftan 2023 Vizyon Belgesi gibi eğitim politikalarımıza yön veren stratejik hamlelerde okul gelişimine yönelik etkili denetim anlayışı, çoklu veri kaynağı kullanımı ve müfettişlerin uygun rollere göre ayrıştırılması gibi yenilik arayışlarının olduğu görülmektedir. Araştırmanın alışma grubunu oluşturan akademisyen, müfettiş, okul müdürü ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin özümlenmesi sonucunda katılımcıların denetime ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları; ancak ideal bir denetim sisteminde uygun yeterliklere sahip müfettişlerin var olması gerektiği görüşü açığa çıkmıştır.

Araştırma sonucunda ise elde edilen bulgular ışığında bir denetim modeli öneri envanteri geliştirilmiş ve geniş katılımlı bir kitlenin görüşleri doğrultusunda ana başlıklar halinde yeni bir denetim modeli nerisi geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: Eğitim Denetimi, Denetim Sistemi, Model nerisi

ABSTRACT

ANALYZING INSPECTION SUBSYSTEM OF TURKISH EDUCATION SYSTEM and DEVELOPPING A MODEL PROPOSAL

ÇETİN, Remzi Burçin
PhD., Inonu University, Institute of Educational Sciences
Educational Management

Supervisor: Assoc. Professor Doctor Necdet KONAN
June, 2020, XVIII+310 pages

There are some problems within Turkish education system and one of these top-leading problem areas is the current and desired status of inspection sub-system. In other words, it can be stated that Turkish education inspection system has been reached its final and desired position mainly being planned during various official platforms such as “National Education Summits” and discussed in both academic and political bases. The main motivation for this study is to analyze inspection sub-system within its current status and develop a model proposal for future. So, firstly historical development of our inspection has been defined to reveal our country’s experience on related topic. Then, by means of taking teachers’, school managers’, inspectors’ and scholars’ views on current inspection practices, both positive and negative sides of inspection sub-system have been revealed. Finally, by considering on-going inspection practices of succesful countries prior to international benchmarks such as PISA, TIMMS and PIRLS an inventory has been prepared to develop a new model and so that with regard to these findings from inventory and rest of the study a model has been developed. Mix-method study model has been used to reveal historical developmet, define current inspectional practices and develop a new model. Study group for this study consists of teachers, school managers, inspectors and scholars from different cities of our country. The data have been collected via literature review, semi-structured interviewing form and model developping inquiry. So that, deciphering inspection sub-system of Turkish education system in an holistic approach, analyzing current practices and developping a new model on which stakeholders can easily agree have been aimed.

Prior to the findings of this study; it can be stated that there has always been a search for reforms on inspection system since the early attempts Ottoman period. Moreover, in top-leading countries prior to international evaluations, pedagogical aspects are given extra attention while other factors such as school budgets, equipments and physical conditions are given to local authorities' responsibility. Especially, in political strategy documents such as 2023 Vision Statement a search for effective inspection system to support school development, multiple data sources and dividing inspectors in suitable roles have been discussed. The findings from interviews have shown that teachers and school managers have a negative point of view against inspection; however, qualified inspectors are accepted as vital in a desired inspection system.

At the end of the study a model proposal inquiry has been prepared and data from a larger study group has been collected to reach a new model.

Key Words: Educational Inspection, Inspection System, Model Proposal

İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ÖZET.....	viii
ABSTRACT.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Problem Cümlesi.....	9
1.4. Alt Problemler.....	9
1.5. Araştırmanın Önemi.....	9
1.6. Varsayımlar.....	10
1.7. Araştırmanın Sınırlıkları.....	10
1.8. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	10
BÖLÜM II.....	12
KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	12
2. 1. Kuramsal Bilgiler.....	12
2.1.1. Denetim.....	12
2.1.2. Denetim İlkeleri.....	15
2.1.3. Denetimin Boyutları.....	17
2.1.4. Denetim Modelleri.....	22
2.1.5. Denetmen Rollerini.....	33
2.1.6. Denetmen Yeterlikleri.....	37
2.2. İlgili Araştırmalar.....	43
BÖLÜM III.....	79
YÖNTEM.....	79
3.1. Araştırmanın Deseni.....	79
3.2. Araştırmanın Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu (Katılımcıları).....	82

3.3. Veri Toplama Araçları	84
3.3.1. Nitel Aşama İçin Kullanılan Görüşme Formu.....	84
3.3.2. Nicel Aşama İçin Kullanılan Denetim Modeli Öneri Envanteri.....	86
3.4. Verilerin Analizi	86
3.4.1. Nitel Verilerin Analizi	86
3.4.2. Nicel Verilerin Analizi.....	87
BÖLÜM IV	89
BULGULAR VE YORUM	89
4.1. Türkiye Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Tarihsel Gelişimine İlişkin Bulgular.....	89
4.1.1. Osmanlı Döneminde Eğitim Denetimi	89
4.1.2. Cumhuriyet Döneminde Eğitim Denetimi.....	94
4.2. Farklı Ülkelerde Eğitim Denetimi Sisteminin Nasıl İşlediğine İlişkin Bulgular	146
4.2.1. İngiltere.....	147
4.2.2. Estonya	152
4.2.3. Kanada	154
4.2.4. Güney Kore	157
4.2.5. Polonya	159
4.2.6. Singapur.....	162
4.2.7. Finlandiya	165
4.2.8. Hong Kong	168
4.2.9. Avustralya.....	170
4.2.10. Norveç	174
4.3. Denetimde Yaşanan Güncel Gelişmelere İlişkin Bulgular	180
4.4. Denetim Sisteminin Yapı Ve İşleyişine Dair Paydaş Görüşlerine İlişkin Bulgular	185
4.5. Etkili Bir Eğitim İçin Nasıl Bir Denetim Modelinin Öngörülebileceğine İlişkin Bulgular.....	229
4.5.1. Geliştirilen Eğitim Denetimi Modeli	235
4.5.1.1. Denetim teşkilatı ve görev alanı	236
4.5.1.2. Görev tanımı ve denetmen niteliği	240
4.5.1.3. Denetimin amacı ve kapsamı.....	242
4.5.1.4. Denetime teknoloji entegrasyonu	245
4.5.1.5. Alan uzmanlığı ve denetim.....	247
4.5.1.6. Denetmen-öğretmen ilişkisi.....	248
4.5.1.7. Geribildirim ve hesap verebilirlik	248

4.5.1.8. Geri bildirim ve sürekli mesleki gelişim	250
BÖLÜM V	253
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	253
5.1. Sonuçlar.....	253
KAYNAKÇA.....	263
EKLER.....	295



TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Görüşme Yapılan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	82
Tablo 2. Envanter Kapsamında Görüşlerine Başvurulan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler.....	84
Tablo 3. Türk Eğitim Tarihinde Denetim Faaliyetleri Kronolojisi	142
Tablo 4. Araştırma Kapsamında Eğitim Denetimi Sistemleri İncelenen Ülkelerin PISA ve İnsani Gelişmişlik Endeksleri	147
Tablo 5. İngiltere’de Kraliçe’ye Bağlı Eğitim Denetmenlerinin Seçilme Koşullar.....	149
Tablo 6. Yerel Düzeyde Görev Yapacak Eğitim Denetmenlerinin Taşınması Gereken Nitelikler.....	150
Tablo 7. Avusturya Öğretmenlik Mesleği Standartları ve Kariyer Basamakları.....	168
Tablo 8. İncelemeye Alınan Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırması.....	173
Tablo 9. Katılımcıların Denetim Kavramına İlişkin Olumlu Algıları.....	181
Tablo 10. Katılımcıların Denetim Kavramına İlişkin Olumsuz Algıları.....	182
Tablo 11. Katılımcıların Kimin ve Neyin Denetlenmesi Gerektiğine İlişkin Görüşleri.....	183
Tablo 12. Mevcut Haliyle Eğitim Denetiminde Yaşanılan Aksaklıklar.....	184
Tablo 13. Var Olan Maarif Müfettişlerinin Güçlü ve Zayıf Yönleri.....	195
Tablo 14. Akademik Başarının Düşmesinde Denetimin Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	197
Tablo 15. Eğitim Sistemimizde Denetimi Kimin Yapması ve Bu Kişilerin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Öne Çıkan Katılımcı Görüşleri.....	201
Tablo 16. Öğretmen Denetiminde Kimlerin Yer Almasına ve Almamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	205

Tablo 17. Hesap Verebilirliğe İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	208
Tablo 18. Öğretmen Performansının Belirlenmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	211
Tablo 19. Maarif Müfettişlerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	213
Tablo 20. Denetimin Türünün, İçeriğinin, Sıklığının ve Şeklinin Değişmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	216
Tablo 21. Denetim Teşkilatının Örgütlenmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	219
Tablo 22. Denetimde Dış Paydaş Kullanımına Yönelik Katılımcı Görüşleri.....	220
Tablo 23. Denetimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Katılımcı Görüşleri.....	223
Tablo 24. Öğretmenlerin İdeal Bir Denetim Sistemi Önermelerine İlişkin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri.....	225

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Maarif Eminlikleri Teşkilat Yapısı	104
Şekil 2. Teftiş Kurulu Başkanlığı Teşkilat Şeması	132
Şekil 3. Yeni Modelin Denetim Teşkilatı	237
Şekil 4. Rehberlik ve Denetim Teşkilatı – Denetmen Seçilmesi	239
Şekil 5. Yeni Denetim Modelinin Kapsam Kurgusu	242
Şekil 6. Denetime Teknoloji Entegrasyonu.....	244
Şekil 7. Denetimde Uzmanlık-Branş İşbirliği.....	240
Şekil 8. Denetimde Çok Yönlü Hesap Verebilirlik ve Sürekli Mesleki Gelişim.....	249
Şekil 9. Geribildirim ve Sürekli Mesleki Gelişim Döngüsü.....	251

KISALTMALAR LİSTESİ

KHK	:	Kanun Hükmünde Kararname
MEB	:	Milli Eğitim Bakanlığı
NASUWT	:	National Association of Schoolmasters Union of Women Teachers
NESA	:	National Education Standards Authority
OFSTED	:	Office for Standards in Education
PISA	:	Programme for International Student Assessment
SICI	:	Standing International Conference of Inspectorates
TIMMS	:	Trends in International Mathematics and Science Study

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde Problem Durumu, Araştırmanın Amacı, Problem Cümlesi, Alt Problemler, Araştırmanın Önemi, Araştırmanın Sınırlılıkları, Varsayımlar ve Tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Eğitim insan hayatında oldukça önemli bir yere sahip ve değeri her geçen gün artan bir olgudur. Bu süreç toplum hayatında gerçekleşmesi öngörülen pek çok değişimin başat aktörü konumundadır. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de öğretmenler eğitim sürecinin en önemli aktörleri arasında sayılmaktadır. Ancak eğitim sürecinin, dünyada yaşanan değişim ve dönüşüm hareketlerinden bağımsız olarak ele alınması imkânsızdır, zira gerek teknolojik gelişmeler gerekse eğitim sürecinden doğrudan ya da dolaylı olarak etkilenen tüm paydaşların yaşanan bu değişim ve dönüşüm sürecinden birinci derecede etkilenmesi söz konusudur. Her ne kadar her toplum kendi kültürel, sosyal ve politik değerleri doğrultusunda kendine has bir eğitim sistemi tasarlama çabası gösterse de küresel normlardan ve gerçekliklerden bağımsız bir sistem tasarımı oldukça güçtür. Küreselleşmenin ve beraberinde getirdiği teknolojik, kültürel, sosyal ve pedagojik dönüşümlerin artık çağımız eğitiminin işlevleri arasında sayılabileceği ifade edilebilir.

Eğitim sisteminin hem ait olduğu toplumun değerlerine sahip çıkması hem de küresel bir takım normları da barındırması yani küresel olması söz konusudur. Eğitim sistemleri içinde bulunduğu toplumun normlarını yansıtmak ve o toplumun eğitimden beklediklerini yerine getirmek yükümlülüğündedir (Azar, 2011: 36). Fakat dünya genelinde ve ülkemizde yaşanan gelişmeler, teknolojik ilerlemeler ve yenilikler hayatımızın pek çok bileşenin gözden geçirilmesini gündeme getirmektedir (Yavuz, Özkartal ve Yıldız, 2015: 61). Böylece eğitimin diğer toplumsal olgular gibi gözden

geçirilmesi, bileşenlerinin yeniden tanımlanması ve gerekli dönüşüm ve değişimlere uğratılması gündeme gelmektedir.

Örgütsel anlamda gerekli dönüşüm sürecine girmek ise ciddi bir planlama çabasını da beraberinde getirecektir. Örgütlerin varlıklarını sürdürebilmeleri amaçlarını gerçekleştirebildikleri sürece söz konusu olmaktadır (Kayıkçı ve Şarlak, 2013: 462). Böylece eğitim diye nitelenen süreç aslında örgütsel bir anlam kazanmakta ve bu evrim nihayetinde devasa bir sisteme dönüşmektedir. Öyle ki bugün modern bağlamında eğitimin tanımından itibaren yapılmakta olan sistem vurgusu, örgüt bileşenleri içinde geçerliğini korumuş ve okulların nitelikli bir eğitim süreci için geliştirilmesi gündeme getirilmiştir. Okullarda da değişim söylemleri dile getirilmekte; eğitim, bireylerin değişime ve yeniliklere uyum sağlayabilmesinde giderek daha fazla belirleyici olmaktadır (Şahin, 2015: 623).

Okullar en yalın haliyle içinde buldukları toplumun üstün yararını gözeterek bir yandan toplumsal amaçlara hizmet ederler; diğer taraftan ise kendi varlık gayelerini sağlamaya çalışırlar. Bu anlamda okul kavramı fiziki bir varlıktan ziyade sosyal bir olguya işaret etmektedir. Dolayısıyla okul; durağan olmamalı ve toplum ihtiyaçları doğrultusunda sürekli geliştirilmelidir. Örgütün geliştirilmesi fikri ve buna dayalı olarak örgütün etkililiği tartışmaları alan yazında özellikle yönetim bilimlerinde çok sayıda araştırmaya imza atan ABD merkezli bir dizi çabanın ürünüdür. 1930’larda Barnard etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak tanımlamış ancak o günden bugüne etkililiğin açık, spesifik, uygulamalı, kapsamlı ve kuramsal çerçevelere uyan bir tanımı henüz yapılmamış, sadece etkililiğin çok boyutlu olduğu hususunda bir görüş birliğine ulaşılamamıştır (Balcı, 2011: 1). Ancak bu konuda örgütsel etkililiğin yönetim kuramlarında gerçekleşen birikimli değişimle bugün artık örgütün tüm bileşenleri üzerinde söz sahibi olduğu ifade edilebilir. Benzer bir durum okullar için de geçerlidir. Okullar toplumsal açık sistemler olarak hem diğer örgütlerle yüksek düzeyde etkileşim içinde hem de kendi içinde bir bütünlük oluşturmak suretiyle kısaca eğitim sistemi olarak tanımlanabilecek bir üst sistemin alt sistemidir. Burada dikkat çeken sistem ve üst sistem kavramlarına ilişkin Bursalıoğlu (2013: 3) şu saptamaları yapmıştır; her sistem başka bir sistemin parçasıdır ve kendi içinde birçok alt sistemden oluşur ve sistemin bütün parçalarının gerçekleştirmeye çalıştığı bir amacı bulunur.

Okul örgütlerini alt sistemlerden meydana gelen bir üst sistem ve eğitim sisteminin bir alt sistemi olarak kabul edersek, oldukça karmaşık bir kavramsal eşığe ulaşmış oluruz. Ancak örgüt olgusuna ilişkin tanımlar ele alındığında okul kavramının karmaşık doğası aslında sadeleşmiş olur; zira Aydın (2013: 2) örgüt kavramının yapılan çok sayıda tanımında iki unsurun dikkat çektiğini bunların ise “insan” ve “ortak amaç” olduğunu vurgular. Buna göre bir örgütte etkililik sona erdiğinde, örgütün amacı istenilen ölçüde gerçekleştirilemediğinde, bireylerde ortak amaca katkıda bulunma isteği kaybolur. Böylesi bir sonuç sistem yaklaşımıyla ele alınan örgütler için entropi olgusuyla açıklanabilir. Bu anlamda okullar toplumsal açık sistemler olarak olası bir entropi halinde bir nevi kelebek etkisiyle toplumun tamamını etkileme gücüne sahiptir. Ancak yeterli koşullar sağlandığında tüm eğitim kurumları, tarafların beklentilerini karşılayabilecek bir eğitim ve öğrenme hizmeti üretebilir. Etkili okul akımının temel varsayımlarından birisi de, bu ortam ve koşulların her okulda sağlanabileceğidir (Şişman, 2012: 1).

Okulların gerek toplumsal boyutta üstlendikleri önemli rol gerekse sahip oldukları karmaşık yapısal tasarım nedeniyle bir sistem olarak bütün halinde etkililiğinin sorgulanması ve bir örgüt olma niteliğinden yoksun kalmaması, hatta entropiye uğramaması için eğitim sisteminin bir alt sistemi konumunda olan denetim mekanizması işe koşudur. Eğitimin değişim serüveninde değişmeyen tek gerçeklik öğretmenlerin değerlendirilme ihtiyaçları olmuştur (Wanzare, 2002: 215). Buna göre eğitim denetiminin aslında yönetim açısından sistemin sorgulanmasından öte devamının sağlanması şeklinde ele alınması söz konusudur. Bu açıdan bakıldığında özellikle öğretimin denetimi ve geliştirilmesi eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında en önemli unsurlardan birisidir (Aydın, 2013: 4). Belirli amaçlar bütünü gerçeğe dönüştürmek üzere kurulan örgütler olarak okulların, amaçlarını ne ölçüde gerçekleştirdiğinin belirlenmesi, sağlıklı işleyişin ve sürekli gelişmenin temelini oluşturmaktadır (Memduhoğlu, Mazlum ve Acar, 2014: 1536). Denetim sistemi de eğitim süreci içinde eğitimin geliştirilmesine yönelik işleve sahip olan bir bileşendir. Bu anlamda denetim, evrensel bir değer olarak, tüm sistemlerde bir alt sistem ve yönetim süreçlerinde bir öge olarak yer almaktadır. Ancak modern dünyanın sürekli gelişen ve değişen ihtiyaçları karşısında eğitim olgusunun büründüğü yeni şekil, denetimin de merkezi olmayan standartlara göre kurgulanmasını zorunlu kılmaktadır (De Grauwe, vd., 2005: 4).

Denetim, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir gereğidir. Bir diğer ifadeyle ilk bakışta olumsuz bir anlama sahipmiş gibi görünen denetim aslında insan doğasında doğuştan itibaren varlığını hissettiren bir olgudur; zira kavramın bu yönünü literatürde çokça atıf alan Maslow'un "ihtiyaçlar hiyerarşisine" kadar indirgemek mümkündür. Bireylerin saygınlık görme bir başka ifadeyle sosyal statü gereksiniminde denetlenmeye ihtiyaç söz konusudur, zira ancak denetlenmek suretiyle birey sosyal saygınlık kazanma durumunda olabilir. Böylesi köklü bir ihtiyacın örgütler için de hemen hemen aynı önemle varlığını hissettirmesi kaçınılmazdır. Öğretimsel liderliğin ve ders denetiminin gerçek anlamda eğitim sistemlerine fayda sağlayabilmesi için özellikle denetim alt yapısının öğretmen ve okul müdürü etkileşimini azami düzeye çıkaracak şekilde yeniden düzenlenmesi gerekmektedir (Moswela, 2010: 71).

Örgütsel anlamda ciddi bir yere sahip denetim mekanizmasının eğitim gibi süreç içinde hata payının nerdeyse hiç tolere edilemediği bir olguda taşıdığı sorumluluklar dikkate alındığında, bugün bilinen anlamında denetimin doğal bir ihtiyaç olarak karşımıza çıkması hiç de şaşırtıcı değildir. Ülkemizde eğitim üzerine yapılan tartışmaların büyük çoğunluğunda denetim gündeme gelmekte ancak tarihi seyri içinde denetimin bütüncül olarak ele alındığı az sayıda girişimden bahsedilmektedir. Öyle ki bakanlık düzeyinde denetim, üzerinde en az reform yapılan alanlardan biridir. Fakat 652 sayılı KHK ile bakanlık teşkilatının sil baştan düzenlenmesi ile denetim de tartışılmaya açılmış ve böylece ülkemizde eğitimin denetlenmesi bu yeni yapılanma sürecinde ele alınarak müsteşara bağlı bir başkanlık düzeyinde temsili gündeme gelmiştir.

Türkiye'de eğitim sisteminin geliştirilmesi ve yenileştirilmesi için öncelikle sistemin aksayan yönleri hakkında sağlıklı dönüt almak ve uygulayıcı olarak öğretmen ve yöneticilere etkin bir rehberlik ve denetim yapma görevini, söz konusu düzenlemeye kadar geçen sürede merkezde bakanlık müfettişleri ve mali konularda iç denetçiler, illerde eğitim denetmenleri yerine getirmekteydi (Arabacı, 2012: 3). Müfettişlerin eğitim sistemindeki yeri, rolleri, görev alanları, iletişim becerileri, öğretmen ve okul müdürleri ile olan ilişkileri, başkaları tarafından nasıl algılandıkları, mesleklerine yönelik çalışmaları, onların başka eğitimcilere veya çeşitli eğitsel konulara ilişkin görüşleri, örgütsel tutumları gibi konular yıllardır tartışılmaktadır (Tok, 2013: 120). Bu tartışma alanlarından biri de denetim alt sisteminde görülen çok boyutlu yapılanmayla

ilgiliydi; zira ülkemizde eğitim denetimi üç başlı olarak kurgulanmış ve eğitim örgütlerimiz bakanlık müfettişi, il eğitim denetmenleri ve iç denetçiler aracılığıyla denetlenmekteydi.

Bu tartışmalar ışığında denetim sistemi kendi içinde yeniden yapılandırılarak değişmiş ve üç başlı sistem yeniden düzenlenmiştir. 25.08.2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 17, 36, 37 ve 41 inci maddelerine dayanılarak hazırlanan 24.05.2014 tarih ve 29009 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği ile yeni bir döneme adım atılmış oldu. Daha önce de pek çok kez görev unvanları değiştirilen denetmenlerin tamamı (eski Bakanlık müfettişleri de dahil) “Maarif Müfettişi” unvanı altında yeniden konumlandırıldı. Böylece uzun yıllardır üzerinden ihtilaf bulunan bakanlık ve il eğitim denetmeni ayrımı giderilmiş ve denetim alt sistemi tek bir düzleme oturtulmuştur. Ancak teşkilatın yeniden yapılanmasında “teftiş” kavramı kaldırılarak “rehberlik ve denetim” kavramları ön plana çıkarılırken bu yönetmelikte “maarif müfettişi” kavramına yer verilmesi ise ayrıca dikkat çekicidir.

Bu reform girişimi sırasında ve sonrasında oldukça ses getiren bir başka uygulama ise eski anlamında “ders denetimi” yetkisinin denetim alt sisteminde kuramsal boyutta olmasa bile uygulama boyutunda maarif müfettişlerinden alınıp okul müdürlerine devredilmesidir. Böylece teşkilatın yeni yapısında göze çarpan rehberlik ve denetim kavramları somut olarak uygulanmış ve teftiş olgusu yerine rehberlik ağırlıklı bir süreç öngörülmüştür.

Türk Eğitim tarihine bakıldığında, Osmanlı Eğitim Sisteminde denetim hizmetlerinin başlangıç tarihi ve bu göreve atamalar için hangi unvanların kullanıldığı konusunda detaylı bilgilere ulaşılamamaktadır (Taymaz, 2013: 19). Bir başka ifadeyle Osmanlı eğitim sisteminde eğitim denetiminin nasıl, ne zaman, kim tarafından ve hangi yasal dayanakla başlatıldığı somut olarak tespit edilememektedir. Ancak Türkiye Eğitim Sisteminde teftiş kavramı ilk defa, Rüştüye Mekteplerinin (ortaokul) açılmasına bağlı olarak 1838 yılında çıkarılan bir tasarıda yer almıştır. Tasarıda “Bu okullarda öğretmenlerin meslekî yeteneklerini tespit etmek, öğretimi geliştirmek ve öğrencilerin daha iyi yetişmelerini sağlamak üzere görevlendirilecek memurlar tarafından denetlenmeleri...” ifadesi yer almıştır (Su, 1983. Akt. Memduhoğlu, Aydın, Yılmaz,

Güngör ve Oğuz, 2007: 58). Buna göre eğitim denetimine ilişkin ulaşılabilen bu en eski kaynakta denetimin işlevselliğinin ön plana çıkarıldığı ifade edilebilir. 1862 yılında okulları denetleyen görevlilere ilk defa müfettiş denilmiş ve bu müfettişlere merkez ve taşra okullarını denetleme sorumluluğu verilmiştir (Taymaz, 2013; 14). Öte yandan 1869 yılında hazırlanan “Maarif-i Umumiye Nizamnamesi” ile ilk kez denetimin bir yönetim süreci olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013: 1109).

Ancak unutulmaması gereken husus Osmanlıda örgün ve yaygın eğitim hizmetlerinin örgütlenmesi çoğunlukla doğrudan devlet kontrolünün ötesinde çeşitli vakıflar aracılığıyla yürütülmektedir. Bu sebeple eğitimin yönetiminde olduğu gibi denetiminde de birden fazla vakfın söz sahibi olduğu gözden kaçırılmamalıdır.

Cumhuriyetle birlikte; 1923 yılında müfettişlik kurumunun, kuruluş, görev ve yetkileri ile teftişin esasları oluşturulmuştur. 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretimin Birleştirilmesi Yasası) ile tüm okul ve medreseler Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmış ve 1925 yılında müfettiş ve müfettiş yardımcılarının atanmasına ilişkin yasal düzenlemeler yapılmıştır. 1926 yılında 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’un yürürlüğe girmesiyle, müfettişlerin hak, yetki ve görevlerine ilişkin bir yönetmelik hazırlanmış, burada Müfettiş-i Umumi yerine Vekâlet Müfettişi unvanı kullanılmış, muavinlik kaldırılmıştır. Bu arada merkez ve mıntika müfettişleri diye ikiye ayrılan vekâlet müfettişleri 1931 yılında tekrar birleştirilmiştir. 1933 yılında 2287 sayılı Maarif Vekâleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanun ile Millî Eğitim Bakanlığının kuruluş kanununda çeşitli tarihlerde değişiklikler yapılmışsa da teftişin yapısı genel hatları ile korunmuştur (MEB, 2016). 1961 yılında Türk Eğitim sisteminde bugün geçerli olan ikili denetim kurgusunun temelleri atılmış ve 1993’te denetim yapısı son şeklini kazanmıştır (Memduhoğlu, vd. 2007: 60). 1992 tarih ve 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun’un 4. ve 26. maddelerinde yer alan hükümler gereğince, Teftiş Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığının merkez teşkilatı içinde “denetim birimi” olarak yerini almış, Kanun’un 27. Maddesinde de Teftiş Kurulu Başkanlığının görevleri ayrıntılı olarak belirtilmiştir, Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme

ve soruşturma işlerini yürütmek” işlevi de yüklenmiştir (MEB, Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Tarihçesi, 2016). Böylece Osmanlıdan miras kalan birden fazla paydaşlı yönetim ve denetim mekanizmasının üzerine Cumhuriyetle birlikte günün şartlarına göre tasarlanmış çeşitli görev ve yetkilerle donatılmış iki örgütlü bir denetim sistemi kurulmuştur.

Anayasasının 115. maddesindeki; “Bakanlar kurulu, kanunun uygulanmasını göstermek veya emrettiği işleri belirtmek üzere, kanunlara aykırı olmamak üzere ve Danıştay’ın incelemesinden geçirilmek şartıyla tüzükler çıkarabilir.” hükmü doğrultusunda, 3797 sayılı Kanunun 27’nci maddesinin son paragrafında; “Teftiş Kurulunun ve müfettişlerin görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma usulleri tüzükle düzenlenir” denilerek Anayasa’nın yukarıdaki hükmü işletilmiş ve bu yasal prosedür bağlamında 1993 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü ve Yönetmeliği yürürlüğe konulmuştur.

3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun’un 4. ve 26. maddelerinde yer alan hükümler gereğince, Teftiş Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığının merkez teşkilatı içinde “denetim birimi” olarak yerini almış, Kanun’un 27. Maddesinde de Teftiş Kurulu Başkanlığının görevleri ayrıntılı olarak belirtilmiştir, Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek” işlevi de yüklenmiştir.

14.9.2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiş, Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı kurulmuş, böylece Bakanlığın hizmet birimleri arasında yerini almıştır. Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinde Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri ayrıntılı olarak belirtilmiş, bu görevler arasında “Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar ile Bakanlık teşkilatı ile personelinin idarî, malî ve hukukî işlemleri hakkında denetim, inceleme ve soruşturma yapma” işlevi de yer almış, bu arada müfettiş unvanı kaldırılarak Millî Eğitim Denetçisi unvanı verilmiştir.

14.03.2014 tarihli 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile yapılan değişiklikler sonucunda Millî Eğitim Denetçiliği ve İl Eğitim Denetmenliği unvanları Maarif Müfettişi unvanıyla birleştirilmiş ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan Millî Eğitim Denetçileri İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmıştır. 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Rehberlik ve Denetim Başkanlığına verilen görevlerin yerine getirilmesi amacıyla Başkanlıkta Maarif Müfettişleri görevlendirilmesi yapılmıştır (MEB, 2017).

Daha önce pek çok kez değiştirilen MEB denetim alt sistemi en son 16.03.2016 tarih ve 29655 sayılı Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile öngörüldüğü şekilde 24/5/2014 tarihli ve 29009 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği üzerinde çeşitli değişiklikler gerçekleştirmek suretiyle örgütsel anlamda yeniden yapılandırılmıştır. Böylece üzerinde tarafların uzlaşmadığı eğitim denetimi alt sistemin örgütsel yapısı yeniden kısmi bir değişime uğratılmış ancak yapılan düzenlemeler tartışmalara bir uzlaşma getirememiştir. Denetim alt sisteminde hayata geçirilen bu son uygulama ile uzun zamandır süregelen denetim sisteminin çift başlı yapısı nihai olarak son bulmuş ancak bu defa da müfettişlerin denetim rolleri yeniden tasarlanarak, denetleyemeyen bir denetçi profili gündeme gelmiştir. Bu sebeple ülkemizin eğitim sisteminde bir türlü çözüme kavuşturulamayan denetim alt sistemi eskiden beri var olan problemlerine ek olarak bu kez de yeni bir rol karmaşasıyla yüzleşmek durumunda bırakılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin analizini yapmak ve mevcut durumdan hareketle geleceğe yönelik bir model önerisi geliştirmektir. Bu amaçla var olan durum analiz edilerek, eğitim sisteminin kritik alt sistemi olan eğitim denetimi sisteminin etkililiğini ve verimliliğini artırmaya dönük bir model geliştirmesi öngörülmüştür. Buna göre konu ile ilgili Yurtdışında ve Türkiye’de

gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar ve uygulamalar incelenmiş; eğitim sisteminin bileşenlerinin görüşleri ve önerileri alınmıştır.

1.3. Problem Cümlesi

Türkiye Eğitim Sisteminde denetim alt sistemi nasıldır ve daha etkili bir denetim için modeli için neler yapılmalıdır?

Bu probleme yanıt bulmak amacıyla aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.4. Alt Problemler

- 1) Türk Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin tarihsel gelişimi nasıl gerçekleşmiştir?
- 2) Farklı ülkelerin eğitim denetimi alt sistemi nasıl işlemektedir?
- 3) Denetime ilişkin güncel gelişmeler nelerdir?
- 4) Denetim sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin paydaş görüşleri nelerdir?
- 5) İdeal bir denetim modeli için neler öngörülebilir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Ülkemizin mevcut imkânları dâhilinde özellikle eğitim sistemi üzerinde ciddi reformlara ihtiyaç duyduğu ifade edilebilir; ancak bu reformların gerek kuramsal gerek uygulama boyutunda ihtiyaç duyulan değişim ve dönüşümü gerçekleştirebilme kapasitesine sahip olması gerekmektedir. Bu nedenle özellikle halen işleyen bir sistem üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmak istenildiğinde sistemi oluşturan temel bileşenlerin bu değişimden ne oranda etkileneceği önem arz etmektedir. Örgüt alanında yapılan çalışmalar, entropi kavramını gün yüzüne çıkarmıştır. Buna göre örgütler kendi varlıklarını devam ettirmek adına çeşitli refleksler geliştirir ki denetim mekanizması bunun en somut halidir. Konu eğitim olunca denetim yalnızca örgütün devamının sağlanması adına değil aynı zamanda üretilen eğitim hizmetinin etkililiğinin, kalite güvencesinin sağlanması ve sistemin yeni koşullara evrilmesi gibi farklı işlevler gündeme gelmektedir. Bu nedenle denetim olgusu örgütler için oldukça önemli bir konumdayken özellikle eğitim sistemleri için daha da önemli bir dizi işlevi aynı anda üstlenmektedir. Ülkemizin eğitim politikalarında denetim hemen her zaman üst sıralarda yer almış ve gerek Milli Eğitim Şuralarında gerekse kurumsal anlamda geliştirilen çeşitli strateji belgelerinde yer almaktadır. Ancak tıpkı okul yöneticilerinin

seçilmesi ve yetiştirilmesi alanında olduğu gibi denetim bağlamında da somut verilere dayanan bir model geliştiremediğimiz ifade edilebilir. Bu sebeple bu araştırma denetim olgusunu eğitim sistemimiz içinde bir bütün olarak ele alıp tarihsel gelişim sürecini analiz edeceği, mevcut durumun uygulamaya olan etkisini bizzat konunun tarafları uyarınca ele alacağı ve farklı veri kaynaklarından hareketle yeni bir model önereceği için önem arz etmektedir.

1.6.Varsayımlar

1. Araştırma kapsamında yasal dayanaklar, ilgili alan yazın ve görüşlerine başvuru paydaşlardan elde edilecek bulgular mevcut durumu betimlemeye yeterlidir.
2. Türkiye Eğitim Sistemi için bir denetim modeli geliştirilebilir.

1.7.Araştırmanın Sınırlıkları

Bu araştırma,

1. Türkiye eğitim sisteminin denetim alt sistemiyle,
2. Farklı il ve ilçelerde görev yapan öğretmen, eğitim yöneticileri, maarif müfettişleri ve bu kentlerde bulunan üniversitelerin eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümü Eğitim Yönetimi anabilim dalı öğretim üyelerinden oluşan çalışma grubuyla,
3. Bu çalışma grubundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.8.Tanımlar ve Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

KHK: Kanun Hükmünde Kararname

Okul Müdürü: Millî Eğitim Bakanlığına bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında müdürlük görevini ikinci görev kapsamında yürüten kişi (MEB, 2014).

Yönetici: Yönetme gücünü elinde bulunduran kişi, yöneten kişi, idareci (TDK Sözlük, 2019).

Yönetmelik: Yasa ve tüzüklerin uygulanmasını sağlamak amacıyla hazırlanan, düzenleyici kuralların yazılı olduğu resmi belge (TDK Sözlük, 2019).

Maarif Müfettişi: Hali hazırda MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığına bağlı olarak 81 ilde görev yapan müfettiş (MEB, 2016).

Ders Denetimi: Bir öğretim kurumunda, öğretici olarak görev alan öğretmenlerin öğretim ve eğitim etkinliklerindeki çalışmaların gözlenmesi, incelenmesi ve değerlendirilmesi (Taymaz, 2013).



BÖLÜM II

KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal dayanakları açıklanmış ve ilgili araştırmalar öz olarak tanıtılmıştır.

2. 1. Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında araştırmanın kuramsal dayanaklarına yer verilmiştir.

2.1.1. Denetim

İnsanoğlunun toplumları meydana getirmesi, beraberinde toplumsal oluşumları ortaya çıkarmış ve böylece örgütlü yaşamın varlığından söz edilir olmuştur. Bu durum bize öncelikle yönetim kavramını hediye etti. Yönetmek edimi kişileri ve içinde yaşadıkları toplumu ortak paydada buluşturmayı amaçlayan bir dizi planlı eylem bütünüdür. Ancak yönetim, keyfi ya da bireysel olamayacak kadar çok yönlü bir fiildir; bu nedenle yönetim ve yöneticilerin uygulamaları ancak denetlenerek toplumsal fayda elde edilebilir. Böylece toplumların içinde yine o toplumun bireyleri tarafından oluşturulan örgütleri yönetmek kadar denetlemek de gerekir hale geldi. Bu durumun temel nedeni toplumların örgütleri belirli amaçlar etrafında inşa etmesi ve bunun bir gereği olarak ilgili amaçlara ulaşılma derecesini saptama gereksinimidir. Ancak bu sayede toplumun ve alt sistemlerinin devamlılığı sağlanabilir; bir diğer ifadeyle yönetimin erkinin gücünü kontrol etmesi ve bu güce sahip olmaya devam etmesi yine kendi sorumluluk alanını denetime açık tutmakla mümkündür. Denetimin insanlık tarihinde ki değişmeyen belki de tek yönü, denetimin yapılma gayesi ve dolayısıyla misyonudur (De Grauwe, 2007: 709). Buna göre denetimin öncelikli amacı, örgütün amaçlarının ne oranda yerine getirildiğini belirlemek, daha iyi sonuç alabilmek için ihtiyaç duyulan tedbirleri almak ve süreci geliştirmektir (Kayıkçı, 2005: 508). Öte yandan yönetim süreçleri göz önüne alındığında; denetimin, örgütün amaçlarına ulaşmasında sadece sonucu değil, süreçlerin her birinin incelenmesini gerektiren son ve tamamlayıcı bir aşama olduğu dikkat çeker (Gündüz, 2010: 1). Bir başka ifadeyle denetim, aslında insanlık tarihi kadar eski olan yönetim olgusunun içinde yer alan ve yönetmek eyleminin bir gereksinimi olarak örgütlerin amaçlarına ne derece

ulaşabildiklerinin hali hazırdaki durumundan hareketle saptamayı amaçlayan bir süreçtir. Denetim, bugün bilinen haliyle örgütün hedefleri doğrultusunda yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, örgütsel kaynakların en verimli ve yerinde kullanılmasını sağlamak için taraflara önerilerde bulunmak, iş görenlerin çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yolu ile katkıda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanına sahiptir (Aküzüm, 2012: 13). Bu haliyle denetim aslında örgütün amaçları doğrultusunda gerekli düzenlemeleri yaparak devamını sağlamak adına kurgulanmış bir mekanizmadır.

Eğitimin içinde diğer pek çok alt sistemi barındırması ve dolayısıyla farklı sistem ve olgularla ilişkilendirilmesi, onu yakından kontrol edilmesi ve sıklıkla denetlenmesi gereken bir konuma getirmiştir. Bu bağlamda bilinen en eski uygulamalarda bile denetlenen okul olgusunun bugün bir takım çağdaş söylemlerin etkisiyle daha fazla denetime ihtiyaç duyduğu ifade edilebilir. Bugün denetime olan talebin son yıllarda küreselleşmenin ve ekonomik gelişmelerin eğitimde kalite arayışlarını gündeme getirmesiyle ilişkili olduğu ifade edilebilir (Gustafsson, Ehren, Conyngham, Mcnamara, Altrichter & O'Hara, 2013: 3). Dolayısıyla denetimin eğitimde kalite arayışından beslendiği ve okulun farklılaşan işlevlerine rağmen sabit kalan bir ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Buna göre denetim örgütün en üst kademesi olan yönetimin bile üzerinde bir değerlendirmedir (Gaertner & Pant, 2011: 85). Diğer taraftan eğitim denetiminin asıl çıkış noktası yöneticiler değil örgütün bütünüdür ve farklı okullar için en azından minimum düzeyde standartlara sahip olunması hedeflenir (Wolf & Janssens, 2007: 381). Ancak burada bahsi geçen minimum ifadesi okulların etkililiğinin azalması gibi bir önyargıya yol açmamalı, aksine girdileri, süreçleri ve çıktıları farklı eğitim kurumlarının en azından bazı hususlarda temel gereksinimleri karşılayabilmesiyle ilgilidir. Buna göre eğitim denetimi okulun kendi formal işleyişi içinde gözlenmesi ve okulun öğrenci, öğretmen ve yöneticilerinin özel yöntemlerle değerlendirilerek güvenilir veriler elde etmektir (London, 2004: 479). Pek çok kaynakta eğitim denetimi, öğretimin kalitesinin belirlenmesi ve geliştirilmesi şeklinde tanımlanmış ve dahası hemen her eğitim sistemi denetlenmek için gerekli altyapıyı bizzat kendi inşa etmiştir (Ebmeier & Nicklaus, 1999: 351). Yapılan tüm tanımlar denetimin de tıpkı eğitimin ta kendisi gibi farklı bakış açılarıyla yorumlandığına işaret etmekle birlikte; bir süreç olan eğitimin, belirli amaçları olan sistemli yapılarda konuşlandırılması sonucu kaçınılmaz bir sonuç olduğuna dikkat çekmektedir. Benzer şekilde Swaffield ve

MacBeath (2005: 239) de okulların dış kaynaklardan geri bildirim aldığında kendilerini geliştirmeye daha elverişli olduğunu ifade ederek denetimin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Denetimin geçirdiği evrim tarihsel kesitte ele alındığında değişmeyen birkaç değişkenden birinin de öğretimin ve öğretmenin kalitesi olduğu göze çarpmaktadır (Snow-Gerono, 2008: 1503), ancak denetim sistemin iki girdisiyle sınırlandırmak denetimin asıl işlevi olan örgütün gelişmesine katkısını azaltacaktır.

Eğitim denetimine kuramsal eşikten bakıldığında tıpkı dilimizde olduğu gibi (teftiş-denetim) birbiriyle zaman zaman çelişen ve çekişen iki kavramın var olduğu ifade edilebilir. Ancak birbiriyle bağlantılı tanımlara işaret eden bu ikisi arasında bir ayrım yapmaya zorlamak yerine eğitimde kalite arayışlarına yoğunlaşmak gelecek adına bugünü daha iyi anlamamızı sağlayacaktır. Bu anlamda denetimi okulun örgütsel anlamda değerlendirilmesi şeklinde algılamak problemin çözümüne katkı sağlayacaktır (Gaertner & Pant, 2011: 85). Denetimin tanımını üzerinde kavramların özel anlamından ziyade ulaşılmak istenen nihai hedefe yoğunlaşmak, özellikle günümüzün giderek daha da karmaşıklaşan okul sistemlerine arzu edilen katkıları sağlayacaktır.

Eğitim denetimi, eğitim politikalarının belirlenmesinde bir nevi veri kaynağı sağlaması adına başlı başına bir araştırma alanı olarak kabul edilmekle birlikte (Janssens & Amelsvoort, 2008: 15); denetimin tarihi gelişiminde değişmeyen tek şeyin okul sisteminin, öğretim niteliğinin ve öğretmen profilinin kalitesine yapılan vurgudur (Gustafsson vd., 2015: 47; Snow-Gerono, 2008: 1503; Ebmeier & Nicklaus, 1999: 351; Degrauwe, 2007: 709). Bu anlamda okul etkililiği, kalite güvencesi, örgüt geliştirme gibi farklı ancak birbiriyle bağlantılı kavramların çağdaş anlamda eğitim denetimiyle iç içe olduğu ifade edilebilir. Diğer taraftan bunlardan kalite güvencesi özellikle eğitim politikalarının belirlenmesinde strateji geliştirme çabalarından birisi olmakla dikkat çekmektedir. Cheng (2003: 202), eğitimde kalite güvencesi arayışını; iç kaliteyi artırmak adına reform arayışları, iç ve dış paydaşları memnun etme çabaları ve son olarak geleceğin yeni eğitim paradigmalarına uyum sağlama çabaları olmak üzere üç ana başlık altında toplamaktadır. Bu anlamda eğitimin bütününde yaşanan dönüşümün, eğitim denetimi bağlamında da yaşandığı ve henüz sonuçlanmadığı ifade edilebilir.

2.1.2. Denetim İlkeleri

Denetim, eğitim yönteminin bir alt sistemi olarak, kendine has ilkeler ve işlevler aracılığıyla eğitimin amaçlarının gerçekleşmesine yardımcı olur (Gökçe, 1994: 73). Bu nedenle söz konusu denetim uygulamalarının gelişigüzel yapılmaması, aksine bir takım ilkeler doğrultusunda planlanması gereklidir. Bir başka ifadeyle örgütü meydana getiren ve varlığını sürdürmesine sağlayan en önemli bileşen örgütün amaçlarıdır ve örgütün her bir alt sistemi bu doğrultuda varlığını sürdürür; denetim de belirli amaçlarla yapılır ki bu da belirli ilkelere sahip olmasıyla mümkündür (Telci, 2011: 16). Denetim, farklı etkinlikleri ve teknikleri içerir; bu yüzden bazı temel ilkeler doğrultusunda yapılması gerekmektedir. Taymaz (2013: 70), bu ilkeleri şöyle sıralamaktadır:

1. Denetim planlı bir etkinliktir. Denetim planı, denetimin amacına nasıl ulaşacağını belirleyen bir yol haritasıdır ve farklı kişi ve durumlara uyum sağlayacak şekilde yapılandırılmalıdır.
2. Denetim, geliştirilmiş liderlik kavramına dayanır: denetime kurum yöneticileri de katıldığında kolektif bir yapıya bürünür.
3. Denetim, kurumun amaç ve işlevleri ile ilgisi yönünden anlam ve önem kazanır.
4. Denetim etkinliği, oluşturulan ve devam ettirilen etkileşim ile doğrudan ilgilidir.
5. Denetim, denetmenlerin yanı sıra ilgili taraflarca benimsendiği oranda başarılı olur.

Denetimin ilkeleri, denetimi amacına uygun hale getirme çabalarının bir izdüşümüdür. Denetmenler, denetim sürecinde denetim ilkelerine bağlı hareket etmeli ve kişisel menfaatlerden uzak durulmalıdır. Denetmen daha yapıcı, demokratik ve objektif davranışları benimsemelidir. Karşılaşılan sorunlar ve aksaklıklar okulun çıkarları gözetilerek çözümlenmelidir. Denetleyicilerin tutum ve davranışları tutarlı ve yansız olmalıdır. Denetim ilkeleri objektif, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurmalıdır. İlkeler denetlenen kişilerin mesleki bilgilerini geliştirmeye ve meslek alanları ile ilgili yaşanan problemleri çözmeye dönük olmalıdır. Denetmenler, öğretmen ve okul yöneticileri üzerinde otorite ve baskı unsuru olmak yerine daha demokratik ortam yaratılmalı ve kişiler görüşlerini açıkça dile getirebilecekleri ortamlar yaratılmalıdır (Ürey ve Yılmaz, 2015: 154).

Farklı sınıflamalar olsa da denetim ilkeleri denilince akla gelen ilk sorun alanlarından birisi denetim sürecinde denetmenlerin ve denetlenenlerin yüzleşmek durumunda oldukları etik ilkeler sorunudur. Her uzmanlık alanında olduğu gibi eğitim denetiminde de yapılan işi belirli standartlara kavuşturmayı, istenmeyen davranış ve uygulamaları ortadan kaldırmayı amaçlayan ve mesleğin olması gerektiği gibi yerine getirilmesine yönelik bir takım etik ilkelerin olması gerekmektedir (Toprakçı, Çakırer, Bilbay, Bağçivan ve Bayraktutan, 2010: 15). Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı denetim hizmetleri standartlarında denetmenlerin uyması gereken etik ilkeler 14.09.2010 tarih ve 27699 sayılı kamu kurum ve kuruluşlarında görev yapan denetim görevlilerinin uyacakları meslekî etik davranış ilkelerini belirleyen Denetim Görevlilerinin Uyacakları Meslekî Etik Davranış İlkeleri Hakkında Yönetmelik ile şu hususlara dikkat çekilmiştir:

Denetim görevlilerinin dikkat etmesi gereken etik ilkeler şunlardır; tarafsızlık, eşitlik, dürüstlük, gizlilik, çıkar çatışmalarından kaçınmak, nezaket ve saygı, yetkinlik ve mesleğe özen göstermek.

Diğer taraftan son olarak 2016 yılında güncellenen Kurumsal Rehberlik ve Denetim Rehberinde denetim ilkeleri şu şekilde ifade edilmiştir¹:

Rehberlik ve denetimde aşağıdaki ilkeler gözetilir:

- a) *Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almak,*
- b) *Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkarmak, düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almak,*
- c) *İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmak,*
- ç) *Usulsüzlük ve yolsuzlukları önleme yönelimli olmak,*
- d) *Açıklık, şeffaflık, eşitlik, demokratiklik, bağımsızlık, bütünlük, güvenilirlik ve tarafsızlığı esas almak,*
- e) *İşbirliği ve katılımı öngörmek,*
- f) *Başarıyı öne çıkarmak, özendirmek, teşvik etmek ve ödüllendirmek,*
- g) *Personelin mesleki yeterliğini geliştirmek,*
- ğ) *Objektif olmak,*
- h) *Gelecek yönelimli olmak,*
- ı) *Etkililik, ekonomiklik ve verimlilik esaslarını dikkate almak,*

¹ <http://tkb.meb.gov.tr/www/yayinlarimiz/icerik/13> adresinden 06.06.2019 tarihinde erişilmiştir.

- i) Millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olan Türkçenin doğru kullanılması hususunda gerekli duyarlılığı göstermek.*
- j) Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerini birlikte yürütmek.*

Denetim faaliyetlerinin, uygulama bütünlüğü sağlamak ve denetmen-denetlenen ilişkilerini sağlıklı kılmak adına bir takım ilkelere bağlı kalınarak yapılmasının hayati olduğu ifade edilebilir. Çağdaş denetim anlayışı, denetimi eğitim iş görenlerinin mesleki gelişmelerini teşvik eden, onları eğiten ve değerlendiren bir sosyal süreç olarak görür. Süreçte öğretmenlerden ve okul yöneticilerinden önceden tanımlanan amaçlara uygun davranış geliştirmeleri beklenir (Gündüz, 2012: 2). Bu ve buna benzer beklentilerin karşılanması; dahası denetimin üstlendiği işlevleri tam olarak yerine getirebilmesi de bahsi geçen ilkelere sarılması ile mümkündür.

2.1.3. Denetimin Boyutları

Genelde eğitim özelde ise okulun farklı bileşenlerden meydana gelmesi, eğitim sisteminin her hangi bir ögesinin de benzer şekilde çoklu rol ve işlevlerle donatılmasını gerekli kılmaktadır. Denetimin günümüz eğitim sistemleri içinde üstlenmesi gerek farklı rol ve işlevler, denetçilerinde çok yönlü olmalarını kaçınılmaz kılmaktadır. Denetmen rollerinin birçok boyutu olması nedeniyle denetim sık sık yönetsel, program ve öğretimsel işlevlerle örtüşmektedir (Telci, 2011: 18). Denetim, işleyen süreci kontrol ederek, süreçteki sapmaları düzelterek ve süreci geliştirerek, örgütlerin sağlıklı olarak yaşamasına yardımcı olur (Gündüz, 2012: 3). Bu sebeple eğitimin üç temel boyutunun, denetimsel olarak ta bezer boyutlarla ele alınması normal karşılanabilir. Çünkü her örgüt varoluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının, yani ürün ve verimliliğin planlı ve programlı olarak yakından izlenmesi, sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması ile olanaklıdır (Memduhoğlu, 2012: 136). Buna göre eğitimin temel birimi olan okulun denetiminde yönetim faaliyetlerinin, programların ve öğretim sürecinin denetlenmesi, okulun varlığını sürdürmesinin en kestirme yoludur. Bu açıklamalar ışığında denetim üç boyut altında ele alınması mümkündür (Wiles ve Bondi, 1986: Akt. Aydın, 2013: 12).

a) Denetimin yönetim boyutu

Denetimin yönetim boyutundaki görevler aşağıdakileri kapsamaktadır;

i. Amaç ve önceliklerin belirlenmesi. Okul bölgesindekilere, öğretimin çıktularına odaklanmada ve okullar için olası birçok program arasından öncelikleri belirlemede yardımcı olmayı kapsar.

ii. Standartların belirlenmesi ve politikaların geliştirilmesi. Amaçların standartlaştırılmış beklenti düzeylerine dönüştürülmesi, bu tür performansların yerine getirilmesi için kural ve düzenlemeler oluşturulmasını içerir.

iii. Uzun dönemli planların sağlanması. Zaman içerisinde başarılması beklenen eylem ve etkinliklerin planlanmasını kapsar.

iv. Örgütsel yapının tasarlanması. Okul bölgeleri içerisindeki birey ve gruplar arasında yapısal bağların oluşturulmasını içerir.

v. Kaynakların belirlenmesi ve sağlanması. Kullanılabilir kaynakların yerinin belirlenmesini ve bu kaynakların çeşitli örgütsel yapılara uygunluğunun gözden geçirilmesini kapsar.

vi. İş gören kadrosunun seçilmesi. Programların uygulanması için gereken iş görenin belirlenmesi ve bu iş görenlerin örgütsel yapı içerisinde görevlendirilmesini kapsar.

vii. Gerekli olanakların sağlanması. Mevcut olanaklarla program ihtiyaçlarının eşleştirilmesi, ihtiyaç duyulan yerlerde yeni olanakların geliştirilmesini içerir.

viii. Gerekli finansal kaynağın sağlanması. Programların yeterli düzeyde finanse edilebilmesi için kaynak yaratılmasını kapsar.

ix. Öğretimin örgütlenmesi. Örgütsel yapıya öğretim iş görenleri ve destek iş görenlerin atanmasını içerir.

x. Okul-toplum ilişkilerinin geliştirilmesi. Öğretimsel programların destekçileri ile iletişim kurma ve bu iletişimi sürdürmeyi kapsar.

b) Denetimin program boyutu

Denetimin program boyutundaki görevler aşağıdakileri kapsamaktadır;

i. *Öğretimsel amaçların belirlenmesi. Genel amaçların özel öğretim hedeflerine dönüştürülmesini içerir.*

ii. *İhtiyaçların belirlenmesi ve araştırma yapılması. Okul programlarının öğrenenlerin ihtiyaçlarını karşılamada ne kadar başarılı olduğunu belirlemek amacıyla mevcut durumun değerlendirilmesini kapsar.*

iii. *Programların geliştirilmesi ve değişikliklerin planlanması. Öğretimsel içeriğin oluşturulması ve mevcut programların daha geniş kapsamda gözden geçirilmesini kapsar.*

iv. *Programların çeşitli özel hizmetlerle ilişkilendirilmesi. Hem okul hem de toplum içindeki öğretimsel etkinlikleri bir araya getirmeyi içerir.*

v. *Materyallerin seçimi ve kaynakların dağıtılması. Mevcut öğretimsel kaynakları analiz etmek ve bu kaynakları uygun programlara tahsis etmeyi kapsar.*

vi. *Öğretim kadrosunun oryantasyonu. Okul programlarını yeni öğretmenlere tanıtmayı ve deneyimli öğretmenlere kapasitelerini artırmaya yardımcı olmayı içerir.*

vii. *Olanaklara ilişkin değişikliklerin önerilmesi. Öğretim programlarına uygun hale getirilmesi amacıyla, olanakların yeniden yapılandırılmasını ve uygun görülen yerlerde yeni olanakların önerilmesini kapsar.*

viii. *Öğretim için gerekli olan harcamaların kestirilmesi. Maliyet tahmini programının geliştirilmesini, mevcut ve tahmin edilen bütçe kullanımı için önerilerde bulunmayı içerir.*

ix. *Öğretim programlarının hazırlanması. Çeşitli öğretimsel takımlar kurmayı ve öğretimi geliştirmek için hizmet içi olanaklar sağlamayı kapsar.*

x. *Okul programlarının geliştirilmesi ve yayılması. Okul programlarının doğru bir şekilde yazılması ve toplumun başarılı etkinlikler konusunda bilgilendirilmesini içerir.*

c) Denetimin öğretim boyutu

Denetimin öğretim boyutundaki görevler aşağıdakileri kapsamaktadır;

i. *Öğretim programlarının geliştirilmesi. Öğretim programlarının oluşturulmasında ve uygulanmasında öğretmenlerle beraber çalışmayı içerir.*

ii. *Programların değerlendirilmesi. Öğretimsel programların standartları karşılayıp karşılamadığına karar vermek amacıyla test ve diğer değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını kapsar.*

iii. *Yeni programların başlatılması. Yeni öğretim tekniklerinin uygulamalı tanıtılmasını ve yeni programlar için alt yapı hazırlanmasını kapsar.*

iv. *Öğretimin örgütlenmesinin yeniden düzenlenmesi. Mevcut örgütlenme biçiminin etkililiğinin gözden geçirilmesi ve gerekli değişikliklerin yapılmasını içerir.*

v. *Öğretimsel kaynakların dağıtılması. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları öğretim materyallerine sahip olduklarından emin olmak ve gelecekte ihtiyaç duyacakları materyalleri kestirmeyi kapsar.*

vi. *Öğretmenlere danışmanlık ve yardım yapılması. Öğretmenlere danışmanlık hizmeti vermek ve yardım sağlamak için müsait olmaktır.*

vii. *Olanakların değerlendirilmesi ve değişikliklerin denetlenmesi. Eğitsel olanakların öğretimsel uygunluğunun değerlendirilmesi ve değişikliklerin planlandığı gibi yapılmasından emin olmak için okul ziyaretlerinin yapılmasını içerir.*

viii. *Parasal kaynakların dağıtılması. Parasal kaynakların amaçlanan programlar için kullanılıp kullanılmadığından emin olmak için para akışının takip edilmesini kapsar.*

ix. *Hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi ve eşgüdümünün sağlanması. Öğretimsel gereksinimlere uygun olmasını sağlamak amacıyla hizmet içi eğitim programlarına rehberlik edilmesini içerir.*

x. *Toplumsal gereksinimlere ve araştırmalara karşılık verilmesi. Okul programlarına ilişkin toplumdaki dönüt alınması ve uygun durumlarda öğrencilerin ailelerine bilgi verilmesini kapsar.*

Öte yandan denetimin tanımlanan işlevlerinden hareketle, Pajak (1990) eğitimde denetsel faaliyetlerin on iki boyutta toplandığını ifade etmektedir; bu boyutlar şu şekildedir (Pajak, 1990: 8);

- a) *Toplum İlişkileri – Okul ve toplum arasında açık ve üretken ilişkiler kurup sürdürmek.*
- b) *İş Gören Gelişimi – İş görenler için anlamlı ve sürdürülebilir gelişim olanakları sağlamak.*
- c) *Planlama ve Değişim – Sürekli gelişim için uzlaşa temelli stratejiler üretmek ve uygulamak;*
- d) *İletişim – Örgüt için bireyler ve gruplar arası açık ve net bir iletişim inşa etmek.*
- e) *Program – Program geliştirme sürecini koordine etmek ve geliştirmek.*
- f) *Öğretim Programı – Öğretim programlarının iyileştirilmesi çabalarını desteklemek.*
- g) *Öğretmene Hizmet – Öğretmenlere materyal, kaynak ve danışma desteği sağlamak.*
- h) *Gözlem ve Geribildirim – Sınıf gözlemine dayalı geri bildirim sunmak;*
- i) *Problem Çözme ve Karar Verme – Problemleri farklı yol ve yöntemlerle analiz ederek zengin stratejiler kullanarak karar vermek.*
- j) *Araştırma ve Değerlendirme – Deney, gözlem ve değerlendirmeyi teşvik etmek.*
- k) *Motivasyon ve Örgütlenme – İnsanlara paylaşılan bir vizyon oluşturma imkanı sunmak.*
- l) *Kişisel Gelişim – Kişilerin bireysel ve mesleki tutum, yetenek ve etkinliklerini tanımak ve geliştirmek.*

Yazar bu boyutların alan yazında farklı araştırmacılar tarafından yazılmış denetim alanı ders kitaplarından derlendiğini ve üzerinde en çok uzlaşa sağlanan faaliyetlerin bu boyutlar altında toplandığını ileri sürmektedir (Pajak, 1990: 9).

Denetimin boyutlarına ilişkin yukarıda verilen bilgiler ışığında denetmen davranışlarının her iki boyut sınıflamasında da yönetici, öğretici ve program bileşenlerinin geliştirilmesinin amaçlandığı ifade edilebilir. Buna göre denetmen rolleri, denetimin geliştirme çabasıyla şekillenmeli ve eğitimin etkililiğinin artırılması çabasıyla sonuçlanmalıdır. Çünkü denetimin öncelikli gerekçesi, örgütün amaçlarının

gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Kayıkçı, 2005: 508). Böylece denetimin boyutları bu amaçlara hizmet edecek şekilde konuşlandırılmalı ve eğitimin bir bütün olarak geliştirilmesi amacıyla özellikle günümüzün modern anlayışına uygun olarak gözden geçirilmelidir.

2.1.4. Denetim Modelleri

Denetimin işlevleri göz önüne alındığında, eğitim gibi oldukça değişken bir olgunun sabit, tek düze bir mantıkla genel geçer ilkelerle sürecin, kurumun ve kişilerin denetlenmesi mümkün görünmemektedir. Buna göre denetmenlerin farklı kurumlara, kişilere hatta durumlara özgü farklı yöntemleri izlemesi beklenmektedir. Başarılı bir denetim denetçinin karşılaştığı ortam ve koşullarda biçimlenir ve denetçiler farklı durumlarda farklı denetim modellerini uygularlar (Telci, 2011: 24). Böylece denetimi amacına uygun bir şekilde işlevselleştirmiş ve eğitim sürecine olası katkıları artırılmış olur. Aşağıda belli başlı denetim modelleri hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

2.1.4.1. Klinik denetim

Modele ismini veren “klinik” ifadesi sayesinde, tıp bilimine atıf yapılarak, denetimi eğitim ortamının tam içinde gerçek ortamında ele almaya odaklanılır. Ancak burada bahsi geçen “klinik” ifadesi öğretmenlerin patolojik yanlarının düzeltilmesi gibi bir yan anlam yüklenmemeli, aksine alternatif denetim modelleri emir verici olmaktan çok etkileşimci; otokratik olmaktan çok demokratik; denetim merkezli olmaktan çok öğretmen merkezlidir ve bu modele klinik denetim adı verilir (Aydın, 2013: 41). Klinik denetime ilişkin ilk çalışmalar 1960’lı yılların başında Harvard Üniversitesi’nde Morris Cogan ve Robert Goldhammer tarafından başlatılmış ve hizmet öncesi öğretmen adayları üzerinde danışman öğretmenlerce kullanılarak test edilmiştir (Sullivan, 1980: 11); böylece vazgeçilemez bir model olarak bugüne dek ulaşmıştır. Ancak modelin tarihi derinliklerine inildiğinde özellikle psikanaliz eğitiminde bir teknik olarak kullanıldığı görülmektedir (Shanley & Stevenson, 2006: 586). Ancak kökeni ne olursa olsun yaklaşık 50 yıldır popülerliğini yitirmeyen klinik denetimin doğrudan sınıf ortamında öğretmenle yüz yüze etkileşimi öngörmesi cevaplanması gereken yeni soruları gündeme getirmektedir (Smyth, 1986: 131). Öte yandan klinik denetimi açığa çıkaran sosyal aktör ise eğitimcilerden üretebileceklerinden daha fazla öğretimsel performans beklentisidir (Denham, 1977: 33); bu beklentinin çeşitli nedenlerle

karşılanamaması okulun ve öğretmenlerin bir takım problemler arasında kaybolmasını sağlamıştır. Böylece klinik denetimi diğerlerinden ayıran temel varsayımlar olan denetmen ve öğretmenlerin herhangi bir probleme karşı birlikte hareket etmesi ve öğretim etkinliğinin geliştirilmesi için doğrudan geri bildirim sağlama mekanizması eğitim çevrelerince kabul görür olmuştur (Sullivan, 1980: 12). Buna göre denetimi klinik kılan etmenlerin titiz bir inceleme sonucu tıpkı hasta-doktor ilişkisinde olduğu gibi sorunun doğrudan verilere dayalı olarak tespit edilmesi, çözüm yollarının ise yine etkili bir geri bildirim mekanizması ile sınanması ve birlikte karar verilmesidir.

Öğretim sürecine ilişkin verilerin gözlem ve inceleme yoluyla birinci elden sağlandığı klinik denetimde başlıca amaç, öğretmen davranışlarını değiştirerek geliştirmek ve böylece öğretimi geliştirmektir (Taymaz, 2013: 170). Klinik denetim, yapılan denetimin işlevselliğini arttırmak adına, özellikle öğretimde plânlı çalışmaya, işbirliği yapmaya, gözlem ve incelemede bulunmaya ve davranış değiştirmeye yönelik etkinlikler bütünü olarak ele alınabilir (Gündüz, 2008: 22). Bu modelin uygulanmasında ise bilim adamları genellikle birbiri ile benzerlikler gösteren birtakım klinik denetim safhaları üzerinde durmaktadırlar. Bu safhalar gözlem öncesi görüşme, gözlem, gözlemin analizi ve yorumlanması, gözlem sonrası görüşme ve önceki aşamaların eleştirisi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak klinik denetimin özellikle 1970li yıllardan itibaren popülerlik kazanması bu yaklaşımı eleştirilerden uzak tutmaya yetmemiştir, zira öğretim etkinliklerinin tam kalbinde olan insan faktörü sürekli değişken yapısıyla gerek toplumsal anlamda eğitime yüklenen anlamı değiştirmiş gerekse kendi değişkenliğini ön plana alarak klinik denetimin öngördüğü pek çok ilkeyi boşa çıkarmıştır. Bu modele ilişkin yöneltilen başlıca eleştirilerden bazıları şu şekildedir; klinik denetim her okulda ve sınıfta hatta her öğretmende işe yaramayabilir, zira işini iyi yapan bir öğretmenin öğretim etkinliklerinde titizlikle problem aramak öğretmeni sıkacağı gibi motivasyonunu da azaltabilir; diğer taraftan bunca değişkeni bulunan eğitimin standart form, anket ve test gibi ölçme araçlarına sığdırmaya çalışmak ise faydadan çok zarar sağlar. Ancak yine de klinik denetim özellikle problem alanlarının tespiti ve çözüm önerilerinin katılımcı bir anlayışla uygulaması sayesinde özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini gerçekleştirmelerinde etkin bir yaklaşımdır.

2.1.4.2. Sanatsal denetim

Elliot W. Eisner tarafından geliştirilen sanatsal denetim; eğitim sıradan bir süreç olmadığını ve etkili öğretimin bir sanat olduğu fikrine dayanır. Buna göre öğretim etkinlikleri, bir başka ifadeyle öğrencilerin kendi yaşantıları yoluyla edindikleri davranış değişiklikleri ölçülemez ve klasik anlamda kalite kontrolüne tabi tutulamayacağı ifade edilebilir. Dönemin koşulları incelendiğinde klinik denetimin genel kabul görmüş bir yaklaşım olarak neredeyse eğitim alanının bütününe hükmeden konumuna rağmen sahip olduğu zayıflıklar nedeniyle, eğitimciler arasında öğretmenlerin mesleki ve kişisel özelliklerinin önceden hazırlanmış bir dizi kritere göre değerlendirilmesinin olanaksız olduğu yönünde itirazlar yükselmiştir (Li, 1999: 6). Eisner'e (2005: 24) göre somut çıktılar almaya çalışan bir programın sayısal olarak değerlendirilmesi mümkündür ancak öğretme-öğrenme fiilleri sayısal olarak ifade edilemeyecek pek çok unsuru bünyesinde barındırır ve sanıldığından çok daha karmaşıktır. Sanatsal denetim modeli aşağıdaki dört temel unsurdan oluşur (Akt. Aydın, 2013, 24-26):

- a. *Denetçiler sınıf yaşamının önemli boyutlarını kavrama ve görme yeteneğine sahip olmalıdırlar.*
- b. *Denetçiler gördüklerini tanımlayabilmeli, deneyimlerin özünü fark edebilmeli ve etkili bir şekilde ifade yeteneğine sahip olmalıdırlar.*
- c. *Denetçiler sınıf dinamiklerini uygun kuramsal bilgilerle yorumlayabilmelidirler.*
- d. *Denetçiler gözlem ve yorumlarını gözden geçirerek değerlendirmelidirler.*

Eiesner (1982: akt. Purpel & Macdonald, 1987: 182), indirgemeci yaklaşıma karşı çıkarak eğitim faaliyetlerinin estetik yönüne dikkat çeker ve öğretim programlarının standart çıktılar üzerine inşa edilmek yerine yaşayan canlı çevrelerde uygulanmak üzere tasarlanması gerektiğini savunur. Sanatsal denetime adını veren sanat kendi içinde bir takım dinamikler içermekte ve sanatın kendine özgü yanlarının eğitime yansımaları olabileceği varsayımından hareketle öğretmenlerin yaptıkları işi standartlara dayandırmak yerine kişiye, okula ve hatta duruma uygun bir takım stratejilerle öğretimi planlamalarını öngörmektedir. Eisner, bu durumu müzik, dans, opera gibi sanat kollarının eğitime uyarlanması değil bunların insanı cezbeden yönlerinin eğitimde strateji olarak kullanılmasını önermektedir (Eiesner, 2005: 26). Böylece eğitimi sıkıcı

olmaktan kurtarıp, öğretmenleri kendi mesleklerine yönelik potansiyellerini keşfettirmeye yönlendirmek esas alınabilir.

Sanatsal denetimin “anlayış ve duyarlılık” yanı ve denetçinin sınıfta görülen önemli ayrıntıları görme ve değerlendirme gücü, belki birçok denetim davranışlarının odağında olması gerekirken, bu durum çoğu zaman göz ardı edilmektedir (Uğurlu, 2013: 120).

2.1.4.3. Gelişimsel denetim

Denetimi saf bir kontrol mekanizması olarak görmek yerine, eğitim paydaşlarının süreç içinde buldukları yer ve statüden hareketle; sürecin, öğretmenlerin, öğretim etkinliklerinin geliştirilmesi esas alınmalıdır. Öğretmenlerin meslekî kariyer gelişimlerinde, kıdemlerine bağlı olarak çeşitli basamaklar bulunmaktadır. Denetmenler, denetim sürecinde öğretmenlerin bu gelişimsel basamaklarına uygun hareket ederlerse, öğretmenlere daha çok yararlı olurlar (Yüksel, 2008: 21). Klinik denetim eğitim süreci içinde özellikle öğretmenlerin ne gibi eksiklikleri olduğuna dair kapsamlı bir teşhis koyabilirken, aynı başarıyı tedavi yani sorunların nasıl çözülebileceği ve öğretmenlerin nasıl geliştirilebileceği hususunda gösterememektedir (Holloway, 1987: 209), ne var ki denetim bir gelişim aracı olarak görülmelidir (Sansbury, 1982: 53). Glickman ve Gordon (1987) gelişimsel denetimin üç varsayım üzerine kurgulandığını ifade etmektedir, bunlar şu şekildedir;

- a) *Öğretmenler farklı geçmiş, birikim ve kişisel gelişim seviyelerinden gelir.*
- b) *Öğretmenlerin farklı hikâyelere sahip olmaları sebebiyle hepsine aynı denetim modeli uygulanamaz.*
- c) *Denetimi geliştirmek için kullanmak uzun vadeli bir süreçtir.*

Bu varsayımlardan hareketle Glickman (1990) tarafından formüle edilen gelişim denetim modeli beş aşamaya dayanmaktadır (Kuijpers, Houtveen & Wubbles, 2010: 1690), bu aşamalar aşağıda verilmiştir;

1. *Ön Görüşme: Denetmen ve öğretmen bir araya gelerek, öğretmen performansının hangi yönlerinin neden değerlendirilmesi gerektiğini paylaşmalıdır.*
2. *Gözlem: Görüşme öncesi elde ettiği verilerden hareketle bir gözlem süreci başlatılır*
3. *Analiz, Yorum ve Strateji: Denetmen görüşme ve gözlemden elde ettiği verileri analiz eder, yorumlar ve öğretmenin neye ihtiyacı olduğunu tespit ederek stratejisini oluşturur*
4. *Son Görüşme: Denetmen ve öğretmen yine birlikte elde edilen verileri gözden geçirerek stratejilerin nasıl uygulanacağını planlar*
5. *Eleştirel Evre: Denetmen ve öğretmen uygulanan stratejilerin üzerinde düşünüp eleştiriler getirerek denetimin bütününi değerlendirir.*

Bu modelde denetmenin görevi öğretmeni liderlik becerileriyle yönlendirmek ve nihai hedeflerine ulaşmasını sağlamaktır (Clifford, Macy, Albi, Bricker & Rahn, 2005: 169). Bir başka ifadeyle gelişimsel denetim aslında hata arayan bir süreçten ziyade eksikliklerin ya da ihtiyaç duyulan yeniliklerin neler olduğu konusunda düşünmeye ve çözüm yolları için deneme yanılma gibi deneysel stratejilere önem veren bir yaklaşımdır.

2.1.4.4. Farklılaştırılmış denetim

Eğitime ilişkin hemen her alanda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de giderek karmaşıklaştığı, çok yönlü hale geldiği ifade edilebilir. Çağdaş bir anlayışla öğretmenlerin çok yönlü olmalarından hareketle Allan A. Glatthorn (1984) tarafından geliştirilmiş farklılaştırılmış denetim modeli öğretmenin mesleki gelişimine odaklanır (Telci, 2011: 26). Bu denetim yaklaşımında öğretmenler kendi profesyonel ve kişisel gelişimlerini başlatma ve sürdürme konusunda inisiyatif almakta, denetçiyle ve meslektaşlarıyla işbirliği içinde ve gerektiğinde onların yardımlarına da başvurarak kendi gelişim süreçlerinin sorumluluğunu üstlenmektedirler (Karakuş, 2010: 192). Glatthorn'e (1997) göre farklılaştırılmış denetim yaklaşımının temelinde klinik denetime yöneltilen her öğretmene aynı yöntemlerin uygulanması eleştirisi yatmaktadır; zira bu yaklaşımda öğretmenlerin kişisel olarak neye ihtiyaç duydukları tespit edilip o yönde bir denetim uygulaması tasarlanması öngörülmektedir. Farklılaştırılmış denetim

modelinin içinde yer alan teknikler şunlardır; yoğunlaştırılmış gelişim (klinik denetime özel bir yaklaşım), işbirlikçi mesleki gelişme, öz yönelim ve yönetsel izleme (Fritz & Miller, 2003: 36). Bu teknik işlevler sayesinde farklılaştırılmış denetim uygulaması kişiler arası bir boyut kazanarak etkileşimi ön plana çıkarmaktadır.

Bu yaklaşımda esas alınan standartlardan birisi de öğretmenlik mesleğinin süreç içinde edinilen tecrübeler doğrultusunda gelişmesidir ki buna göre kıdem yılı yani meslekte geçirilen süre dikkate alınarak denetim ve rehberlik uygulamaları tasarlanabilir (Holland, 2005: 70). Böylece denetim süreci bireysel ihtiyaçlar dikkate alınarak tasarlanacak ve bir anlamda kişiye özgü denetim uygulamaları gündeme gelecektir. Diğer taraftan bu modelde öğretmenler, yalnızca yönetici ve müfettişlerden destek ve geri bildirim almakla kalmayıp, öğrenci ve meslektaşlarından da destek ve geri bildirim almaya gereksinim duyarlar (Gündüz, 2008: 21). Böylece çoklu veri kaynağına dayanan bir süreç işlemiş olacak ve denetim amaçlarına yakınlaşmış olacaktır.

2.1.4.5. Alternatif denetim yaklaşımları

Teknolojik gelişmeler ve eğitim sistemlerinde yaşanan dönüşümler eğitim denetimini de klasik bağlamından ayrılmaya, kendi içinde alternatifler üretmeye zorlamıştır. Çoklu veriler, eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf taraflarını anlamada, öncelikleri geliştirmede, değişme çabalarına yoğunlaşmada ve gelişmeleri yönetmede bir temel teşkil eder (Balcı, 2011: 196). Bugün gelinen noktada denetim, bir kontrol mekanizmasının çok ötesinde bireyi, örgütü ve sistemi geliştirmek adına birden fazla yaklaşımın eş zamanlı olarak hüküm sürebildiği bir alana dönüşmüştür. Aşağıda alternatif denetim yaklaşımlarından bazıları verilmiştir.

2.1.4.5.1. Koçluk Uygulaması

Koçluk, bir nevi usta-çırak etkileşimine dikkatleri çekerek, bilgi ve deneyimin nesilden nesile aktarılması veya kazanılması zaman alan becerilerin kısa yoldan görece daha deneyimsiz olan kişilerce de kullanımını kolaylaştırmaktadır. Ancak bu uygulama mentörlük adı verilen bir başka yöntemle çoğunlukla karıştırılmaktadır. Mentorluk eşit statüde olmayan ya da düşük statüde olan kişilerin organize olmasını içeren bir ilişki ya da usta (çok tecrübeli) ve çırak (az tecrübeli) arasındaki uzun dönemli yoğun bir ilişki şeklinde tanımlanabilir (Özdemir, 2012: 12). Bu açıdan bakıldığında mentor ve koç ifadelerinin birbirine yakın olduğu ve öz olarak her iki uygulamanın da kişiler arası

etkileşime dayandığı ifade edilebilir. Ancak koçluk uygulaması, mentörlüğün aksine, daha ziyade kısa vadeli ve doğrudan sonuca odaklanan bir etkileşime atıfta bulunur. Meslektaş koçluğu, genellikle personel gelişiminde bir yetiştirme yöntemi olarak değerlendirilmektedir. Davranışları veya eğitim sürecinde öğrenilmiş olan işlemleri güçlendiren davranışçı bir yaklaşım olarak görülmektedir. Koçluk yapan kişi, öğretmene öğrenme becerilerini öğrenme hususunda açık bir şekilde detaylı dönütler verir (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011: 69). Koç bireyin kabiliyetlerini geliştirir. İşini daha iyi yapması için bilgisini attırır. İşinin kalitesini ve miktarını artırır ki bu da örgüt için iş sonuçlarını geliştirmeye neden olur. Koçluk iş performansını hedeflemektedir ki bu da kariyerin ilerlemesi için bir gerekliliktir ve devam eden görevlendirme veya iş verme durumudur (Özdemir, 2012: 30). Dolayısıyla deneyimli öğretmenlerin, yıllar içinde edindikleri bilgi ve yeterlikleri, görece daha deneyimsiz öğretmenlere aktarması; yani meslektaş koçluğu yapması; asıl amacı öğretim sürecini geliştirmek ve öğretmen yeterliklerini artırmak olan denetim sürecine alternative bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir.

2.1.4.5.2. Mesleki yardımlaşma grupları

Örgütlerin karmaşık ve hızla dönüşen dış talepleri karşılayabilmesi için yönetim bilimi farklı yaklaşımları ve birbiri içine girmiş eklektik yöntemleri uygulamaya koyması söz konusudur. Özellikle sistem faktörü diğerlerinden açık ara farklılaşan eğitim örgütlerinde bireyin ön planda olması nedeniyle, klasik kişiler arası rekabetin verimliliği artıracığı inancı bir şekilde devre dışı bırakılmış ve buna alternatif farklı yaklaşımlar geliştirilmiştir. Çünkü çağdaş eğitim sistemlerinde sürekli gelişme ve yenileşme yoluyla, öğrenciler için en iyi eğitim ortamlarının sağlanmasına çaba harcanmaktadır. Bu gelişmenin sağlanması için öğretmenlerden de sürekli olarak mesleki yenilikleri takip etmeleri, kariyer gelişim olanaklarından faydalanmaları ve kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Taşdan, 2008: 75). Öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesinde, meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanma, meslektaşlarıyla fikir alışverişinde bulunma gibi otantik sayılabilecek yöntemlerin işe koşulmasının yararlı olduğu/olacağı söylenebilir (Bozak, Yıldırım ve Demirtaş, 2011: 69). Bu anlamda öğretmenlerin, verimlilik adına birbiriyle rekabet halinde olmasındansa tam tersine birbiriyle dayanışma içinde olması eğitim sürecini geliştirmenin alternatif bir yoludur. Eğitim denetimini bağlamında meslektaş yardımlaşması, öğretmenlerin,

meslektaşlarının uygulamalarının değer ve faziletine inanarak, onların bilgi ve tecrübelerini doğrudan inceleyerek kullanmaları sürecidir (Gündüz ve Balyer, 2011: 66). Böylece tıpkı koçlukta olduğu birbirine ihtiyacı olan öğretmenler etkileşerek birbirlerine yardımcı olur ve sürekli gelişimi sağlar. Ancak bu uygulamanın koçlukta farkı usta-çırak ilişkisinden ziyade komşuluk ilişkisine benzer bir şekilde kişiler arasında herhangi bir hiyerarşik bağ olmadan dayanışmanın kurgulanmasıdır. Örneğin sınıf yönetimi konusunda sıkıntı yaşayan bir öğretmenin kendisi ile aynı kıdem yılına ve benzer sınıf mevcuduna sahip bir zümre öğretmen arkadaşından yardım alması kişiler arası yardımlaşmadır.

2.1.4.5.3. Portfolyo denetimi

Portfolyo eğitim sürecinde sıklıkla kullanılan bir materyal hatta değerlendirme yönteminin ismidir. Portfolyo, kısaca kişisel gelişim dosyası olarak bilinmektedir. Konuya ilişkin birçok tanım incelendiğinde portfolyo için ortak bir tanım olarak; bireylerin bilgi ve becerilerini kullanarak gerçekleştirdikleri özgün çalışmalarını topladıkları bir değerlendirme aracı olduğu söylenebilir (Polat ve Köse, 2013: 60). Portfolyo bir değerlendirme aracı olarak ele alındığında akıllara daha çok öğrenci ile özdeşleşmiş ve özellikle küçük yaş gruplarında ailelere her yılın sonunda teslim edilen ve içinde öğrencinin yıl boyunca yaptığı etkinlikleri barındıran bir ürün dosyası gelmektedir. Hiç şüphesiz bu uygulama bir değerlendirme yöntemi olarak öğretmen ve velilere kaliteli veriler sağlamak ve öğrencinin bir yıllık gelişim süreci bir dosya halinde somut olarak gözlenebilmektedir. Bu uygulamayı öğretmen denetimine indirgediğimizde ortaya yine öğrenci ürün dosyasına benzer bir durum çıkacak ve öğretmenin kişisel gelişimini kanıtlayan ürünlerle dolu bir dosyayı çağrıştıracaktır. Portfolyonun sahibi öğrenci olduğunda nihai değerlendirici öğretmen ve aile olmaktadır böylece değerlendirmenin daha şeffaf yapılabilmesi sağlanmaktadır; ancak portfolyonun sahibi öğretmen olduğunda; klinik denetim anlayışından hareketle nihai değerlendirici öğretmenin bizzat kendisi ve denetmendir. Öğretmenler ya da yöneticiler deneyimlerini, öğrendiklerini, başarılı buldukları uygulamalarını yazarak, daha sonraki gelişim süreçlerini görebilirler. Sınıf gözleminin yerini tutmasa da, mesleki portföy belli bir günde sınıfta nelerin gözlemlendiğinin ötesine geçerek mesleki tartışmaları genişletir ve zenginleştirir (Gündüz ve Balyer, 2011: 66). Böylece öğretmenin, kendi mesleki

gelişimi için yıl boyunca sarf ettiği çaba denetmen-denetlenen işbirliği içinde çözümlenir ve bir sonra ki süreç için planlama boyutuna geçilir.

2.1.4.5.4. Benchmarking

Benchmark İngilizce bir kelime olup dilimize kıyaslama yapmak, bir referans noktasına göre uygunluğunu belirlemek olarak çevrilebilir. Ancak “benchmark” terimi aslında tam olarak bu anlamda tanımlanamaz. Zira kıyaslama yapmak iki değişken arasında ki farkı ortaya koymaktır, halbuki “benchmarking” olması gerekenle mevcut olan arasında ki farkı saptayarak yönetsel anlamda strateji belirlemektir. Buna göre kuramsal boyutta “benchmark” aslında bir kişinin amaçlarına ulaşmak adına kendiyile eşdeğer olan ve hedeflerine ulaşan diğer kişilerden esinlenmesi, onları model alması, mutlak başarı adına onlardan ders alma durumu olarak tanımlanabilir. Örgütlere yol gösteren ve değişen şartlara uyum sağlamayı kolaylaştıran benchmarking uygulamasının eğitim örgütlerinde de uygulanması mümkündür. Wolf ve Janssens (2007) denetmenlerin bir okulun standartları yakalayamaması durumunda tedbirler almak durumunda olduklarını ifade etmişlerdir. Buna göre eğitim denetiminin temel ve asli görevi eğitimde sürdürülebilir kaliteyi güvence altına almaktır denilebilir. O halde okullar arasında kıyaslama yaparak kaliteli uygulamaları gün yüzüne çıkarmak ve bu tür etkili durumları diğer okullarında kullanımına sunmak hiç şüphesiz eğitimde kaliteyi artıracaktır. Zira mevcut denetim sisteminde de gerek denetleyenler gerekse denetlenenler açısından kıyaslama uygulaması daha modern anlamda teşvik edici bir role sahiptir. Kıyaslama genelde daha iyiye ulaşma çabalarının başlangıcı olarak kabul edilmelidir. Kıyaslama, eğitim boyutunda; yüksek standartlara ulaşmış öğretmen uygulamalarının yaygınlaştırılması ve bunun öğrenci başarısına yansması olarak ele alınabilir (Beamish, Meadows ve Davies, 2010). Eğitim denetmenlerinin gittikleri bir okulda karşılaştıkları son derece etkili ve başarılı bir uygulamayı belgelemeleri ve bunu ihtiyacı olan diğer okullara taşımaları eğitim denetiminde kıyaslama olarak tanımlanabilir. Örneğin matematik dersine ilişkin bir konunun öğretilmesinde karşılaşılan bir güçlüğün aşılması için ders öğretmenince geliştirilmiş bir materyalin ya da çoklu zekâ kuramına uygun olarak tasarlanan bir dersin aynı sıkıntılara muhatap başka öğretmenlerle paylaşılması hem denetim kalitesini hem de eğitim kalitesini artıracaktır. Öte yandan kıyaslama işlemi bütün bir okul bağlamında da ele alınabilir. Örneğin sosyal, kültürel ve akademik açıdan oldukça etkili olduğuna inanılan bir okulun

bu iklimi oluşturma süreci ve sonuç çıktıları gözlenip, bu hususta henüz başarılı olamamış bir başka okulla kıyaslanıp farkların kapatılması hem kaynak okul (kıyaslamaya kaynak olan) hem de hedef okul (kıyaslamaya hedef olan) açısından olumlu getirilere sahiptir. Zira böylesi bir uygulama iyi örneklerin kendilerini geliştirmelerine imkân tanıyacak, geride kalmış olanların ise önünü açarak onlara güzel fırsatlar sunacaktır. Öte yandan böylesi bir uygulama kurumsal bazda tabuları yıkacak ve o güne değin etkililik bağlamında geri planda kalmış kurumları ön plana alarak gelişme olanağı sunacaktır. Dahası kıyaslama uygulaması iyi bir akademik zeminde gerekli planlama süzgecinden geçirilerek uygulanırsa mevcut denetim sisteminin taraflarını rahatsız eden eksiklerini kapatacağı düşünülebilir.

2.1.4.5.5. Performans belirleme

Son yıllarda üzerinde sıklıkla tartışmaların yaşandığı ve temelde özel sektörde çalışanın verimliliğini artırmaya yönelik olarak geliştirilen bir diğer yaklaşım ise performans belirleme/değerlendirmedir. Buna göre performans sistemi özünde maddi ve manevi kazanım, ödül, ceza, yaptırım, terfi gibi geribildirim mekanizmalarını kullanan bir yaklaşımdır. Yaklaşımına ilişkin eleştiriler ise acımasız olduğu yönündedir ki burada yöntemi uygulayan yöneticilerin de yaklaşımı yanlış yorumlamaları söz konusudur. Bir başka açıdan bakacak olursak performans sisteminin kamu kurumlarında uygulanamayacağına ilişkin eleştiriler vardır. Söz konusu eğitim olduğunda, okul çalışanlarının yani öğretmen ve yöneticilerin performansını belirleme ve değerlendirme bir hayli güçtür. Aynı sınıf düzeyinde derse giren iki öğretmenin girdileri eşit olmayacağı için aynı çıktıyı beklemek haksızlık olacaktır. Burada, öğretimin sürecinin gelişmesinden sadece öğretmenin sorumlu tutmak yerine, içinde müfettişinde bulunduğu farklı değişkenlerin sorumlu tutulması gereklidir. Çünkü eğitim işini, yalnızca bir değişkene indirgeyerek, sadece o değişkenle açıklamak mümkün değildir. Dolayısıyla eğitim sürecinde bulunan tüm değişkenler süreçten sorumludur ve hesap vermek durumundadırlar (Gündüz ve Göker, 2014: 84). Diğer taraftan öğretmenlik performansının etkin olarak gerçekleştirilmesinde verilen geliştirici geribildirim önemli bir kazanım haline gelebilir (Göker, 2015: 815). Buna göre eğitim bağlamında performans belirleme/değerlendirme yaklaşımını bireylerle sınırlandırıp; kişileri birbiriyle çatıştırmak yerine; eğitim sisteminin bir bütün olarak performans göstergeleri belirlenip; her bir alt bileşenin bu göstergelere ulaşmak için çaba sarf etmesi

sağlanmalıdır (De Grauve, 2008: 13). Dolayısıyla performans belirleme/değerlendirme eğitim sistemi açısından ele alındığında en tepeden başlayarak en tabana kadar her bir bileşenin dâhil olması gereken çok yönlü bir süreç olarak tasarlanmalıdır. Böylece ne öğretmenlerin en altta kalarak ezilmeleri söz konusu olur ne de denetmenlerin öznel davranmaları söz konusu olacaktır. Her bir çalışan kendi performansından sorumlu tutularak eğitim politikalarının başarılmasına sağladığı katkı oranında geribildirim alacaktır.

2.1.4.5.6. Risk tabanlı denetim

Özellikle işletmelerin verimliliğini göz önüne alarak, iç denetim bağlamında sıklıkla başvurulan yöntemlerden birisi de risk tabanlı denetimdir. Burada iç ve dış denetimin birbirinden ayrıştırıldığı dikkat çekmektedir. Dış denetim sosyal bir sorumluluğun yerine getirilmesi olarak kabul edilirse, iç denetim; örgüt yöneticilerinin temel görevleri arasında bulunması bakımından esas itibariyle yönetim sorumluluğunun yerine getirilmesini ifade etmektedir (Arslan, 2010: 65). Kurum performansı belli aralıklar iç denetime tabi tutularak örgütün zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesi ve bu sayede alınması gereken tedbirlerin öncelik sırasına konulması esastır. Buna göre risk tabanlı denetim türünün risklerin ve risk teşkil eden durumların önceliklerinin belirlendiği, denetim önceliği verilen ve diğerlerine göre gerçekleşme ihtimali daha fazla olan risklerin denetim planlaması kapsamına alınarak risk durumunun giderilmesi için etkili bir denetim yapılmasına çalışılan bir denetim türü olduğu (Köse ve Döş, 2014: 52) ifade edilebilir. Risk odaklı iç denetimi, geleneksel iç denetimden ayıran en önemli özellik risk odaklı iç denetimin işletmeye değer katmayı ön planda tutmasıdır. Bu bağlamda risk odaklı iç denetimle birlikte iç denetimin bakış açısı geleceğe yönelik olarak değişmiş, gelecekteki olaylara odaklanarak işletmenin amaçlarına ulaşmasını engelleyebilecek her türlü risk denetimin kapsamı içine alınmıştır (Türedi, Zor ve Gürbüz, 2015: 12). Risklerin önceden tespit edilmesi; denetimin durum saptama işlevi ile eşleştirebileceği ifade edilebilir dahası bu sayede toplam kalite anlayışına katkı sağlayarak eğitim örgütlerinin mükemmel işleyişi garanti altına alınabilir. Öte yandan ülkemiz eğitim sistemin devasa yapısında küçük bir riskin bile göz ardı edilememesi gerektiği düşünüldüğünde; risk tabanlı denetimin uygun stratejilerle denetim alt sistemine katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Risk tabanlı denetim aracılığıyla riskli alanların önceden tespit edilebileceği, tespit sonrası riskli alana ilişkin gerekli rehberlik

ağırlıklı denetimin yapılarak riskin önlenebileceği, bunun madde, emek ve zaman kaybını ortadan kaldıracığı veya minimize edeceği; ayrıca risk tabanlı denetimin kuruma ilişkin mali hususlarda kar zarar ilişkilerinin iyileştirilmesi noktasında getiri sağlayabileceği, verimlilik açısından risk tabanlı denetimin personelin yetiştirilmesini sağlayabileceği ifade edilebilir (Köse ve Döş, 2014: 59). Böylece risk tabanlı denetimin, çağdaş denetim ilkeleri gereği denetim alt sistemimizde gerekli hallerde kullanılması gerektiği ileri sürülebilir.

2.1.4.5.7. Öz değerlendirme

Eğitimin toplumsal statüsünde ve bireysel düzleminde yaşanan değişim ve dönüşümler sonucunda eğitim sistemlerinin tüm alt bileşenleriyle birlikte bağlamlarının da değişmesi söz konusu olmuştur. Bilinen pek çok denetim modelinin de nihai hedefi olan öz-değerlendirme anlayışı bir amaç olmaktan çok bir araç olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu uygulamada esas olan sonuçtan ziyade sürece odaklanmak ve öğretmenin öğretme edimini kendi algısına göre değerlendirmeye tabi tutmaktır. Süreci değerlendirme, öğretmenin öğretim sürecinin iyileştirilmesini ve mesleki gelişimi için ona destek olmayı hedefleyen bir denetim işlevidir (Aydın, 2013: 128). Öğretmenin bireysel olarak ya da okulun kurumsal olarak kendi öz değerlendirmesini yapması sayesinde öğretim sürecinde yaşanan sorunların tespiti ve kısa vadede çözüme kavuşturulması olasıdır. Bu yaklaşımı bireylerin kendilerine sorular yönelterek, kendi öğrenmelerini izleyip ve değerlendirdiği ve genellikle sorun odaklı olup çözüm arayışlarını teşvik eden (Gündüz ve Balyer, 2011: 75) eylem araştırması tekniği ile ele almak mümkündür.

2.1.5. Denetmen Rollerini

Eğitim sürecinin sürekli olarak gelişme ihtiyacı ve paydaşların değişim durumu eğitim denetimini gerekli kılmaktadır. Bugün bilinen anlamıyla eğitim denetimi açık arayan, hataları ayıklayan bir değişkenden öte süreci kimi zaman öğretmenlere rehberlik ederek, kimi zaman yöneticilere liderlik becerileri kazandırarak bazen de kurumsal motivasyonu artırarak geliştirmeyi arzulayan bir aktör durumundadır. Bütün tartışmalar ve kuramsal bilgi birikimi denetim ile mesleki gelişimin birbirlerini tamamlayan bir süreçte yapılması gerektiği ortak noktasında buluşmaktadır (Göksoy ve Arslanargun, 2014: 99). Buna göre denetmenlerin özellikle eğitim sürecinin başat girdisi konumunda olan öğretmen

ve yöneticileri denetleme bağlamında bir takım roller üstlenmeleri kaçınılmazdır. Çünkü eğitimde beklenen amaçlara ulaşılabilmesi ve denetim öğelerinin insan kaynağının geliştirilmesine dönük olarak uygulanabilmesinde esas unsur denetmenlerdir (Aküzüm ve Özmen, 2013: 98). Çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğrenmeyi ve öğretimi etkileyen tüm öğeleri birlikte ele alarak, süreci değerlendirmek ve daha etkili kılmak üzere gerekli önlemleri almak olarak tanımlanmaktadır. Denetimsel roller, denetimin bu amacını gerçekleştirici bir biçimde düzenlenir ve eğitim denetmenlerinden denetimsel rolleri etkili bir biçimde yerine getirmeleri beklenir (Burgaz, 1995: 127).

Eğitimde teftiş; rehberlik, iş başında yetiştirme ve değerlendirme kavramlarının yer aldığı bir bütün olarak görülür (Ergüneş ve Ovalı, 2010: 36). Öte yandan denetmenlerin denetim esnasında sergilediği davranışlar ve öğretmenlere yönelik sahip oldukları tutumlar ile bu tutum ve davranışlara kaynaklık eden davranışlar mevcut denetim ikliminin şekillenmesi ve algılanması ile yakından ilgilidir (Göksoy ve Arslanargun, 2014: 56). Müfettişin rolünün ne olması gerektiği konusunda değişik görüşler vardır. Bununla birlikte, bir takım yazarlar müfettişlerin görevleri arasında, yönetici ve öğretmenleri mesleki gelişimleri için gerekli koşulların hazırlanması, ortak amaçlara ulaşmada birlikte hareket etmelerinin sağlanması, yönetici ve öğretmenleri eğitsel etkinlikleri planlama ve uygulamaları için güdülenmesi ve uygulamanın başarısının objektif olarak değerlendirilmesi gibi konuları saymaktadırlar (Ergüneş ve Ovalı, 2010: 51). Denetmen rolleri, eğitim kurumunun amaçlarına ve beklentilerine göre değişmesine rağmen, görev, süreç, rol ve davranış boyutlarını kapsayan denetmen rolleri, birçok bilim adamı tarafından; liderlik, yöneticilik, rehberlik, öğreticilik, araştırmacılık ve denetçilik şeklinde sınıflandırılmaktadır (Taymaz, 2013: 18).

2.1.5.1. Denetmenlerin yöneticilik rolü

Örgütsel amaçları gerçekleştirme ve çalışanların yaşamlarını kolaylaştırabilme yönünde yönetici, örgütteki madde kaynağını en verimli şekilde kullanmak ve insan kaynağından en etkili şekilde yararlanmak durumundadır (Aküzüm ve Özmen, 2013: 95). Çağdaş eğitim denetimi anlayışında, ilköğretim müfettişlerinin rolleri ve görevleri; yargıçlık, sırdaşlık, danışmanlık, güdüleyicilik, eğiticilik, uzmanlık, yöneticilik gibi başlıklar altında ele alınmıştır (Ergüneş ve Ovalı, 2010: 51). Bu anlamda denetmenler hem denetim sürecini hem de öğretmenlere sunacakları mesleki gelişim planını iyi yönetebilmelidir. Diğer taraftan denetmenin görev tanımını yerine getirirken üstlenmesi

gereken sınıf ziyareti, ders gözlemi, etkili iletişim, öğretmene rehberlik etmek gibi sorumluluklarını yönetsel bir faaliyet olarak tasarlaması ve uygulaması beklenmektedir.

2.1.5.2. Denetmenin liderlik rolü

Liderlik, üzerinde henüz tam bir uzlaşının olmadığı birden fazla tanıma sahip bir olgu olarak denetim sürecinde de yerini almıştır. Buna göre denetmenlerin, denetledikleri öğretmenlere ve kurumlara liderlik etmeleri beklenmektedir. Ancak bu sayede denetimin nihai hedefi olan örgütün geliştirilmesi durumuna erişilebilir. Lider, örgüte yeni bir ruh ve yeni bir vizyon kazandırarak, örgüt üyelerinin coşkulu bir şekilde çalışmasını sağlayan, yaratıcılığı, değişim ve yenileşmeyi teşvik eden kişidir (Aküzüm ve Özmen, 2013: 96). Bu anlamda denetmenlerin, denetimin asıl amacı olan okul ortamını iyileştirme, öğrenme kalitesini sağlama ve geliştirme gibi hedeflere odaklanmada ihtiyacı olan en temel becerilerden birisinin liderlik kapasitesine sahip olmak ve bunu denetim sürecine aktarmaktır. Nitekim denetmenden beklenen başlıca görev, okuldaki eğitim-öğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmene yardımcı ve rehber olmaktır (Ergüneş ve Ovalı, 2010: 53). Bu anlamda denetmenlerin eğitim bağlamına ilişkin asıl rollerini gerçekleştirebilmeleri için öncelikle liderlik sorumluluklarını yerine getirmeleri beklenmektedir.

2.1.5.3. Denetmenin öğreticilik rolü

Denetimin asıl amacı öğretim sürecinin ve öğrenme çıktılarının kalitesini artırmak olduğu için; denetmenlerin öğretimsel rol ve sorumlulukları önemlidir. Denetmen öğretmenlerin de katkısıyla, tüm öğretim kadrosu olarak istenilen eğitimsel amaçlara ulaşmaya çalışır (Aküzüm ve Özmen, 2013: 96). Böylece denetmenin öğretmen ögesiyle birlikte hareket etmesi kaçınılmazdır. Dolayısıyla denetmen aynı zamanda iyi bir eğitimci olmalı ve öğreticilik rolünün de hakkını vermelidir.

2.1.5.4. Denetmenin rehberlik rolü

Öğretmenlerin okulda çok çeşitli işleri yapmak zorunda oldukları ve yeteri kadar zaman bulamadıkları göz önünde bulundurulursa, özellikle eğitim alanındaki gelişmeleri takip edemedikleri söylenebilir (Aküzüm ve Özmen, 2013: 96). Taymaz (2013); denetmenlerin, okul denetimlerinde birçok rolü bulunduğunu fakat bunların en önemlisinin ise rehberlik rolü olduğunu vurgulamaktadır. Rehberlik sayesinde; bir

kurumda işlemlerin nasıl en iyi şekilde yapılabileceği ve izlenecek yolun ilgili kişilere, denetmenler tarafından açıklanması ve kurumun başarısının ve veriminin artması sağlanmaktadır. Özan ve Özdemir'e (2013) göre denetimin sadece teftiştten ibaret olmadığı; aksine rehberliğin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaları, yenilenen program, yöntem ve tekniklerin hızlı ve etkin bir şekilde uygulanabilmesi gibi can alıcı öneme sahip konularda, teftiştten daha önemli olduğu gözler önüne serilmelidir. Ancak denetmenlerin sergilemekle yükümlü oldukları birden fazla rol gereği zaman görevleriyle ve hatta kendi kişisel inançlarıyla çeliştikleri ifade edilebilir. Rehberlik gibi üst düzey ve çağcıl bir rolü üstlenmesi gereken denetmenin yeri geldiğinde teftiş veya soruşturmacı gibi rolleri de üstlenmek durumunda kalması zaman zaman rol binişmesine hatta çatışmasına yol açmaktadır. Rehberlik sorumluluğu doğrudan öğretmene ve dolayısıyla öğrenme sürecine katkı sağlaması beklenen insan temelli bir etkileşimi gerektirir. Dolayısıyla da rehberlik hizmetleri, insan ögesini içerdiğinden, demokratik bir anlayış gerektirir. Emir veren, eleştiren ve yargılayan tutum ve davranışlar rehberlikle bağdaşmaz. Denetmenlerin, öncelikle rehberlik yaptığı öğretmenlerce benimsenmesi ve ihtiyaç hissedilmesi önemlidir. Bu da ancak denetmenin tutum ve davranışları ile doğru orantılıdır (Gündüz, 2010: 4). Dolayısıyla denetmenlerin birçok rol tanımı arasında kısmi bir çelişki durumu gözlemlense de rehberlik rolünün diğerlerinden daha hayati olduğu ancak rol çatışmasına en kolay düşebilecekleri alanların da başında geldiği ifade edilebilir.

2.1.5.5. Denetmenin araştırma uzmanlığı rolü

Denetmenin, yaptığı denetim etkinliklerinde ulaşmak istediği nihai hedef süreci geliştirmek olduğu için denetlemekle yükümlü olduğu okulları ve öğretmenleri de geliştirmek, yeniliklerden haberdar etmek, sorun çözmelerine yardımcı olmak gibi güncel gelişmelerden haberdar olmak durumunda kalması söz konusudur. Birlikte çalışmayı, uygulanabilirliği olan çözüm üretmeyi amaç edinen bu rol, denetmene güven, itibar ve statü kazandırıcı olacağından, aynı oranda hizmete katkılarının da doğacağı ve kabul göreceği bir ortamı da hazırlar (Aküzüm ve Özmen, 2013: 96). Eğitim kurumlarında kaliteyi yakalamak sadece sistemi iyi kurarak elde edilebilecek bir durum değildir. İşleyişte yer alan aksaklıklar hemen düzeltilerek, tekrarlanmaması için gerekli önlemler alınmalıdır (Özan ve Özdemir, 2013: 2). Eğitim sisteminin aksayan yönlerinin tespit edilmekle kalmaması, hataların düzeltilmesi ve dahası bazılarının ortaya

çıkmasının önlenmesi ancak denetmenin iyi bir araştırmacı olarak sürece dâhil olması ile mümkün kılınabilir.

2.1.5.6. Denetmenin soruşturmacı rolü

İnsan ögesinin baskın olduğu eğitim örgütlerinde, kişiler arası çatışma ve rol karmaşalarının olması doğaldır. Buna ek olarak mevzuatla düzenlene rol, sorumluluk ve yetkilerin zaman zaman aksaması istenilmeyen bir durum olsa da; görülme sıklığı da bir hayli fazladır. Bu anlamda okullarda kişilerin kendi rol çelişkileri, mevzuat karmaşası veya kişiler arası çatışmalardan kaynaklanan disiplin olaylarının yaşanması kaçınılmazdır. Dolayısıyla denetmenlerin bir diğer önemli rolü; her ne kadar rehberlik gibi rolleriyle çatışsa da, eğitim örgütlerinde disiplin olaylarını soruşturmak ve raporlamaktır. Başarılı bir denetmen olmanın önündeki en büyük engellerden biri, gözlenen bir durumu geçmiş deneyimleri ve ön yargılarına dayanarak yanlış yorumlamaktır (Gündüz, 2010: 4). Sonuç olarak denetmenler soruşturmacı rolünü son derece titiz bir şekilde yürütmeli ve liyakat ilkesiyle mümkün olan en doğru sonuca ulaşmaya çalışmalıdır.

2.1.6. Denetmen Yeterlikleri

Yeterlik, üzerinde net bir tanım yapılabilmesi pek mümkün görünmemektedir, öyle ki bir kişinin her hangi bir göreve ilişkin sahip olması gereken minimum bilgi ve beceri mi yoksa en üst düzeyde bilme eylemini mi işaret ettiği hususunda net bir ayırım yapmak mümkün değildir. Ancak konunun denetmenler açısından hayati öneme sahip özel konu başlıklarına dikkat çektiği ifade edilebilir. Denetmen, denetlenen için rol model olmakla birlikte kamuyu korumada en üst düzeyde görev yapan ve denetlenenlerin yeterlik standartlarına erişmesini sağlayan bir pozisyondadır (Gündüz ve Göker, 2014: 157). Bu sebeple denetmenlerin önceden belirlenmiş bazı yeterliklere sahip olması ve dahası bu yeterliklerini zaman içinde daha da geliştirmesi beklenilmektedir.

Denetmen yeterlikleri iki boyutta incelenebilir. Bunlardan birincisi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından da ilgili mevzuat hükümlerinde karara bağlanan “maarif müfettişi olabilmek” için gereken ön şartlardır. Buna göre MEB 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliğinde² belirtilen ön şartlar şu şekilde ifade edilmiştir;

² http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/14224902_meb_teftis_kurulu_yonetmeli.pdf

“Yarışma sınavına katılacaklarda aranacak şartlar MADDE 13 –

(1) 14/7/1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 48 inci maddesinde sayılan genel şartları taşımak.

(2) Yarışma sınavının yapıldığı yılın ocak ayının birinci günü itibarıyla otuz beş yaşını doldurmamış olmak.

(3) Adaylık ve sözleşmeli öğretmenlik süresi dâhil olmak üzere öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunmak koşulu ile hâlen Bakanlık kadrolarında görev yapıyor olmak veya en az dört yıllık lisans eğitimi veren hukuk, siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler, iktisat ve işletme fakülteleri veya bunlara denkliği Yükseköğretim Kurulu tarafından kabul edilen yurt dışındaki yükseköğretim kurumlarından mezun olmak.

(4) Yarışma sınavına birden fazla katılmamış olmak.

(5) Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda öğretmenlik yapanlar dışında; 18/3/2002 tarihli ve 2002/3975 sayılı Bakanlar Kurulu Kararıyla yürürlüğe giren Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik hükümlerine göre, son başvuru tarihi itibarıyla geçerlilik süresi dolmamış KPSS'den, giriş sınav duyurusunda ilan edilen KPSS puan türlerinden belirlenen taban puanı veya üzerinde puan almış olmak.

(6) Müfettiş yardımcılığı sırasında Kuruldan çıkarılanlar ile yeterlilik sınavında başarısız olanlar sınava katılamazlar.”

İlgili mevzuat hükümlerince karara bağlanan bu yeterlikler, ülkemizde müfettiş olabilmenin ön koşulları olarak ele alınabilir. Ancak eğitimi denetlemek bağlamında yukarıda sayılan yeterlikler etkisiz kalacaktır. Müfettişlik mesleğine ilişkin görev alanı yeterlikleri ise hem hizmet öncesi hem de hizmet içi süreçte edinilmesi gereken özel yeterlik alanlarıdır. Denetime yani göreve ilişkin yeterlikler; denetim, araştırma ve soruşturma etkinliklerini; denetim faaliyetine yani sürece ilişkin yeterlikler ise; durum saptama, değerlendirme, düzeltme geliştirme etkinliklerini kapsarken; davranışa ilişkin

yeterlikler; güdüleme, yol gösterme, değerlendirme etkinliklerini; role ilişkin yeterlikler ise liderlik, yöneticilik, eğiticilik, araştırmacılık, soruşturmacılık gibi alanlara ilişkin yeterlikleri kapsamaktadır (Ünal ve Üzüm, 2014: 83). Öğretmenlere rehberlik yapabilme, öğretmenleri işbaşında yetiştirebilme, teftiş, denetim, değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma yapabilme, tutum, davranış ve temsil gibi alanlara yönelik yeterlikler, eğitim sistemimizdeki denetmenlerin sahip olmaları gereken yeterlik alanları olarak ifade edilmektedir (Özcan ve Çağlar, 2013: 180). Denetmen yeterlik alanlarının doğrudan denetim sürecini geliştirmeye yönelik olduğu ve bu sayede eğitimde mükemmellik arayışlarına katkı sunacağı beklentisinin hâkim olduğu ifade edilebilir. Denetmenlerin yaptıkları işi en iyi şekilde yerine getirmeleri, öğretmen ve okul yöneticilerine rol model olmaları, astlarına olduğu kadar üstlerine de güven vermeleri, eğitim sisteminin aksaklıklarının tespiti ve giderilmesinde başat aktör olmaları gibi vazifeleri layıkıyla yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu beklentinin çoğunlukla hizmet öncesi dönemde karşılanması ya da hizmet içi süreçte de eksiklikler belirlenerek denetmen yeterlikleri mümkün olan en üst seviyeye taşınmalıdır.

Başar (1995: 66), denetmenlerde aranılan yeterlikleri üç grupta sınıflamaktadır; buna göre denetmen, uzmanlık alanındaki teknik; insancıl ve karar verme yeterliklerine sahip olmalıdır. Taymaz (2013: 52) ise, denetmen yeterliklerden ziyade, denetmenlerde aranılan niteliklere vurgu yaparak yine üç grupta toplamaktadır; bunlar kişisel, uzmanlık ve liderlik şeklinde adlandırılmıştır. Her iki yazarın sınıflamasının da birbiriyle örtüştüğü yani teknik yeterliklerin uzmanlık nitelikleriyle, insancıl yeterliklerin kişisel niteliklerle ve son olarak ise karar verme yeterliklerinin liderlik nitelikleriyle benzeştiği veya birbirini tamamladığı ifade edilebilir. Bu anlamda denetmen yeterlikleri bu iki sınıflama eksininde birbirine paralel adlandırma ile aşağıda sunulmuştur.

2.1.6.1. Denetmenlerin teknik yeterlikleri – uzmanlık nitelikleri

Denetmenlerin eğitim-öğretim alanına özgü uzmanlık bilgi ve becerilerine sahip olması hiç şüphesiz denetim işlevlerinin amacına hizmet etmesinde etkili olacaktır. Bu anlamda teknik bilgi ve uzmanlık gerektiren bir alan olan eğitim denetimi, ancak bu yeterliklere sahip kişilerce yapılırsa amacına ulaşır. Bu yeterlik türü, öğretim ilke, yöntem ve teknikleri ile süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir (Aküzüm, 2012: 98). Çoğu zaman denetmenlerin seçilmesinde farklı alanlar kaynaklık etse de

büyük çoğunluğunun öğretmen kökenli olması eğitime ilişkin uzmanlık bilgisine hâlihazırda sahip oldukları varsayımını beraberinde getirmektedir. Öte yandan denetmenlere hizmet öncesi denetime has bazı teknik bilgi ve becerilerin kazandırılması da söz konusudur.

Marks vd. (1971: Akt. Taymaz, 2013: 54) bu yeterlikleri şu şekilde listelemektedir:

- 1. Kapsamlı bir genel eğitim ve kültüre sahip olmak,*
- 2. Denetimin amaç ve politikasını anlamak,*
- 3. Denetimin sistemdeki yerini ve önemini kavramak,*
- 4. Kurumun faaliyet alanı ile ilgili bilgilere sahip olmak,*
- 5. Denetmenliğin gerektirdiği uzmanlık eğitimi görmek,*
- 6. Meslekle ilgili yasalar hakkında bilgi edinmek,*
- 7. Denetim araç ve yöntemlerini uygulamak,*
- 8. İnsan ilişkilerini geliştirmek,*
- 9. Yeniliklere açık olmak,*
- 10. Analiz etmek ve sentez yapmak,*
- 11. Kararları doğru, isabetli ve nesnel olarak vermek,*
- 12. Aydınlatıcı bilgi veren, bireye yol göstermek,*
- 13. Hataları ve önleyici önlemleri almak,*
- 14. İnsanların moralini yükseltmek, yerinde güdülemek,*
- 15. Personel değerlendirmesini yansız ve hatasız yapmak,*
- 16. Kendi çalışmalarını ve davranışlarını değerlendirmek,*

17. Suç sayılan eylemleri görmek, bulmak ve tanımlamak,

18. Denetim ile sistemin gelişmesine katkıda bulunmak,

19. Denetim ve soruşturma raporlarını hatasız yazmak.

Yukarıda verilen yeterlik maddelerinden de anlaşılacağı üzere denetmenlerin teknik yeterlikleri – uzmanlık nitelikleri doğrudan yaptıkları işle yani denetim süreciyle ilintilidir. Buna göre denetmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanlarından birisinin doğrudan denetim işi yani neyin nasıl yapılacağına ilişkin temel becerileri şeklinde ifade edilebilir.

2.1.6.2. Denetmenin insancıl yeterlikleri – kişisel nitelikleri

Eğitimin diğer tüm bileşenleri gibi denetim faaliyetlerinin de doğrudan öznesi insandır. Bilimsel yönetim anlayışını takip eden süreçte yıldızı parlayan yönetimde insan ilişkileri yaklaşımı, öğretmenlerin sadece birer makine gibi çalışmadıkları fikrini ortaya atmış, insana özgü duyguları, beklentileri, tutumları vb. dikkate almayı önermiştir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009: 80). Bu nedenle denetmen-denetlenen ilişkisinin iyi kurgulanması gerekmektedir. Hem işlenen girdisi hem de işleyen girdisi insan olan eğitim sisteminin denetimi salt matbu formlar üzerinden etkili şekilde yürütülemez. Denetmenlerin sürekli insanlarla etkileşim halinde olması onların insancıl nitelikler çerçevesinde davranmalarını gerektirir. İnsancıl ya da sosyal olarak adlandırılabilir yeterlikler, birey ve grupları anlama ve güdüleme yeterlikleri olarak da kabul edilebilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmektedir (Aküzüm, 2012: 100). Günümüz dünyasında insanlar arası ilişkilerin sürmesi, duygu ve düşüncelerin aktarılması ve insanın sosyal yaşamın bir parçası olarak varlığını devam ettirmesi iletişim sayesinde gerçekleşmektedir ki denetim faaliyetlerini yürütecek olan denetmenler iletişim kuracağı öğretmenlerin içinde bulunduğu durumu iyi kestirebilmeli ve iletişim kurarken karşısında ki kişinin özelliklerini de göz önüne almalıdır (Gökçe ve Başkan, 2012: 201). Özellikle ders denetimi süreci; öğretmenlerin denetmenlere ilişkin sahip olduğu olumsuz algı sebebiyle yeterince etkili olamamaktadır. Denetmen, her durumda öğretmenin yanında bulunduğunu, onunla aynı amacı gerçekleştirmeye çalıştığını sezdirmelidir. Bu ortamda oluşacak güven duygusu,

her iki tarafın da duygu ve düşüncelerini birbirlerine açmalarına ortam yaratacaktır. Burada önemli olan öğretmeni bir şekilde denetim sürecine katmaktır (Gündüz, 2010: 6). Denetmenlerin insancıl yeterliklerini – kişisel niteliklerini tek çatı altında toplamak veya sınıflamak pek mümkün olmasa da denetmen-denetlenen arasındaki ilişkinin yönü ve kalitesi bu anlamda yol gösterici olabilir. Etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme, başkaları hakkındaki varsayım, inanç ve tutumları, bunların kullanılış yöntem ve sınırlarını görebilme, bireysel farklılıkları gözetme insan ilişkilerine yönelik özellikler olarak görülmektedir (Aküzüm, 2012: 101). Bir başka ifadeyle denetim sürecinin sağlıklı yürütülebilmesi hatta olması gereken etkililik düzeyine erişebilmesi için kişiler arası etkili bir iletişim kanalı açılmalı ve birliktelik duygusu ön plana çıkarılmalıdır.

2.1.6.3. Denetmenin karar yeterlikleri – liderlik nitelikleri

Eğitim denetimi süreci en yalın haliyle eğitim sistemine ilişkin veri toplamak, değerlendirme yapmak ve alınması gereken tedbirlere ilişkin kararlar almaktır. Buna göre denetmenlerin karar verme konusunda hızlı ama bir o kadar da doğru ve yerinde adımlar atması doğrudan liderlik kapasiteleri ile ilişkilidir. Diğer taraftan denetimin başat işlevlerinden birisi olan rehberlik-iş başında yetiştirmek bağlamında da denetmenlerden benzer şekilde liderlik becerilerini ön plana çıkarmaları beklenmektedir. Eğitim denetmeninin, hem öğreticilik hem liderlik rolleri bağlamında; çağdaş denetimde, denetmenlerin gerçek rolü öğretimsel liderlik olarak görülmüştür (Aküzüm, 2012: 103). Buna göre denetmen karşılaştığı bir duruma ilişkin gerekli verileri toplayıp analiz ederek, alınması gereken en doğru karara ulaşmalı ve uygulamaya koymalıdır ki sonrasında izleme ve değerlendirme aşamasına geçilmelidir. Denetimin nihai amacı bireyden ziyade örgütü ve süreci geliştirmek ve zenginleştirmek olduğuna göre denetmen bu amacın gerçekleştirilmesinde kilit bir rol oynayan lider konumundadır (Beycioğlu ve Dönmez, 2009: 78). Denetim alt sisteminin, eğitim sistemi içerisindeki en önemli fonksiyonları; eğitim ve öğretimi geliştirme, öğretmen-öğrenci alt sistemini değerlendirme; öğretmen-öğrenci alt sistemini değerlendirme yoluyla amaçları organize etme; öğretmen-öğrenci alt sistemi ile ilgili liderlik, problem çözme, iletişim, karar, işbirliği, yaratıcılık sistemlerini değerlendirme ve geliştirme; öğretmen-öğrenci alt sistemini koordine ederek daha kapsamlı amaçlara yöneltme şeklinde belirlenmiştir (Öz, 2003; Akt. Tekin ve Yılmaz, 2012: 38). Kısacası denetmenlerin durum saptama basamağından itibaren

denetim amaçlarına ulaşabilmek için karar ver mekanizmasını ve liderlik becerilerini kullanmaları kaçınılmazdır.

2.2. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili araştırmalara değinilmiştir. İncelenen araştırmaların seçiminde özellikle denetim sistemimize ilişkin görece güncel çalışmaların raporlaştırılması hedeflenmiştir.

Barış (2019) yapmış olduğu “İç denetim sisteminin Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü denetim sistemine uyarlanması ve bir model önerisi” başlıklı doktora tez çalışmasında il milli eğitim müdürlükleri için çağdaş denetim yaklaşımlarına uygun bir denetim modeli sunmayı amaçlamıştır. Bu modeli sunabilmek için iç denetim sisteminin benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeyi araştırılmıştır. Araştırma karma araştırma yöntemi ile desenlenmiştir. Araştırmanın evrenini Nevşehir ilinde MEB’e bağlı resmi kurum ve okullarda görev yapan 3576 öğretmen, 452 yönetici, 10 maarif müfettişi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Nicel veriler “İç Denetim Sisteminin Benimsenme ve Uygulanabilme Ölçeği” ile nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde nicel verilerin normal dağılım göstermediği anlaşılmış ve ikili küme karşılaştırmaları için “Mann Whitney U Testi”, üç veya daha fazla küme karşılaştırmaları için “Kruskal Wallis H Testi” kullanılmıştır. Ayrıca iç denetimin benimsenme ve uygulanabilme düzeyinin sözel anlatıma dönüştürülmesi için ortalama ağırlığı hesaplanmıştır. Nitel verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların iç denetim sistemini büyük ölçüde benimsedikleri ve il milli eğitim müdürlüklerinde uygulanabilir buldukları görülmüştür. Ayrıca katılımcıların görüşleri iç denetim sistemine entegre edilerek, il milli eğitim müdürlükleri için amaç, yapı ve süreç boyutunda bir denetim modeli oluşturulmuştur.

Karasu ve Cömert (2019) yapmış oldukları “İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri” başlıklı çalışmalarında ilköğretim kurumlarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin kurum yöneticisi tarafından yapılan ders denetimi sırasında yaşamış oldukları kaygı düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Buna göre elde edilen bulgular, öğretmenler denetim sırasında genel olarak orta düzeyde kaygı yaşamakta olduğunu, kadın öğretmenlerin yaşadığı denetim kaygısı düzeyi erkek öğretmenlerin yaşadığı denetim kaygısı

düzeinden daha fazla olduğunu göstermektedir. Ayrıca kaygı düzeyleri medeni durum ve branş değişkenlerine göre ölçeğin alt boyutları açısından farklılık gösterdiğini açığa çıkarmışlardır.

Bozan ve İkinci (2018) yapmış oldukları “Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi” başlıklı çalışmalarında okul müdürlerinin “öğretmen performans değerlendirme” kapsamında değerlendirme yeterliliklerini okul müdürleri ve öğretmen görüşleri ışığında belirlemeyi amaçlamışlardır. Mardin ili Artuklu ilçesi sınırları içerisinde bulunan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında görev yapan 15 okul müdürü ile 15 öğretmenden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizine tabil tutulmuştur. Elde edilen bulgulara göre değerlendirme sonrası puanlamadan kaynaklı sorunlar yaşanmasına rağmen okul müdürleri ve öğretmenlerin öğretmen performans değerlendirme sürecini olumlu gördükleri tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin süreci yönetme yeterliliği konusunda farklı görüşler mevcut olup okul müdürlerine hizmet içi eğitim verilmesi ve mevcut uygulamaların mevzuat ve işleyiş itibarıyla daha kapsamlı şekilde ele alınarak düzenlenmesi halinde sürecin daha verimli şekilde uygulanacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım (2018) yapmış oldukları “Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri” başlıklı çalışmalarında Türkiye’de 2014 yılında eğitim denetimi alanında yapılan değişiklikler konusunda okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Antalya’da resmi okullarda görevli yaklaşık 802 okul müdürü, araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Tabakalı rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen 313 okul müdürü örnekleme oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen beşli Likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma, t- testi ve MANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri, “müfettişler tarafından öğretmen ders denetiminin yapılmaması” konusuna orta düzeyde katıldıklarını; denetim sisteminin yapı ve işleyişinde yapılan diğer değişimlere ise çoğunlukla katıldıklarını belirtmişlerdir. Öğretimin geliştirilmesine odaklanan bir denetim sisteminin kurulması önerilmiştir.

Koçak ve Aslan (2018) “Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri” adlı çalışmalarında okul müdürlerince yapılan performans değerlendirmenin öğretmenler tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarmak, süreçte yaşanan sorunları ve bu sürecin iyileştirilmesine yönelik önerileri öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemeyi amaçlamışlardır.. Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 16 öğretmenden oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış, güvenilirlik hesaplaması Miles ve Huberman formülü ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlere göre performans değerlendirmenin amacına ulaşamadığı, yeni sisteme rağmen değerlendirme sürecine ilişkin sorunların okullarda varlığını devam ettirdiği görülmüştür. Performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin, değerlendirme süresinin sınırlılığı, somut kriterlere göre değerlendirilmeme, geri bildirim mekanizmasının zayıflığı, objektif ve adil olamama ve tek bir kişi tarafından değerlendirilme konularında rahatsızlık duydukları görülmüştür.

Özkan ve Çelikten (2017) yapmış oldukları “Milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi” başlıklı çalışmalarında milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı, bu sistemin içinde yer alan maarif müfettişleri alt sisteminin durumu, yapı ve işleyişi, gelişimi ve değişimi sürecini incelemeyi amaçlamışlardır. Tarama modelinde bir çalışma olan bu çalışmada, milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve bu sisteme bağlı kuruluşlar, bu kuruluşların yapı ve işleyişi incelenmiştir. Merkezi yönetim odaklı olan milli eğitim sistemi; merkez teşkilatı, taşra teşkilatı, yurt dışı örgütü ve bağlı kuruluşları şeklinde ele alınmıştır. Ayrıca, örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaştığı, kaynaklarını ne derecede etkili kullana-bildiği ve hizmet sürecinin nasıl geliştirilebileceği gibi soruların cevaplanabilmesinde gerekli olan, denetleme ve değerlendirme sisteminin bir parçası şeklinde işleyen teftiş alt yapı sistemi ve işleyişi betimlenmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, teftiş altyapı sisteminin işleyişi ve müfettişlerle ilgili olumsuz algıyı destekleyen örnekler olduğu gibi tam aksine olumlu algıyı artırabilecek örneklerin de olduğu görülmüş, bu algının kırılabilmesi için müfettişler ve öğretmenlerin informal ortamlarda da bir araya gelmelerinin yararlı olacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özdemir, Özcan ve Akgün (2017) “Öğretmen görüşleriyle değerler eğitimi odaklı eğitim denetimi” başlıklı çalışmalarında Türk eğitim sisteminde eğitim denetimi etkinliklerinin değerler eğitimi bağlamında değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda nitel olarak tasarlanan araştırmanın çalışma grubu 15 farklı ilköğretim okulunda görev yapan toplam 176 öğretmenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcı görüşleri içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Katılımcı görüşleriyle öncelikle eğitim denetiminde değerler eğitimine ne denli yer verildiği belirlenmiştir. 101 katılımcı bu bağlamda eğitim denetiminin yapılmadığını, 50 katılımcı ise yeterli düzeyde yapılmadığını belirtmiştir. Değerler eğitimi odaklı bir eğitim denetimi yapılması durumunda katılımcılar, toplumsal ve öğrenci merkezli kazanımların yanı sıra eğitim sisteminin de kazanımlarının olacağını ifade etmişlerdir. Aksi takdirde topluma olumsuz yansımaların olacağı, değerlerden uzak kalacak nesillerin yetiştirileceği ve örgütsel hedeflerden uzaklaşılacağı noktalarında görüşler belirtilmiştir. İstenen düzeyde değer kazanımının sağlanması için, kitle iletişim araçlarının etkin bir şekilde kullanılmasının, değer kazanımı odaklı denetimin gerçekleştirilmesinin, uygulayıcılara ışık tutacak akademik çalışmalara ağırlık verilmesi ile uygulayıcılara yönelik eğitim ve seminerlerin verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

Şahin (2017) ise “Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış” başlıklı çalışmada il eğitim müfettişleri tarafından yürütülen rehberlik ve denetim çalışmalarına ilişkin öğretmen ve müfettişlerin karşılıklı beklentileri; öğretmenlerin yardım talepleri ve bu talepleri müfettişlerin karşılama durumu; öğretmenlerin müfettişlere bakış açıları ve karşılaştıkları sorunları onlarla paylaşma isteği ile müfettişlerle öğretmenlerin birbirlerine karşı duygularının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırma müfettiş ve öğretmenlerin algılarına dayalı betimsel bir çalışmadır. Çalışma 8’i müfettiş, 18’i öğretmen toplam 26 kişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama işlemi, yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak, görüşme yoluyla yapılmıştır. Veri çözümlemede betimsel veri analizi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, araştırma problemleri üzerinde müfettişlerin ve öğretmenlerin görüşlerinin bazı olgularda örtüştüğünü, bazı olgularda ise çeliştiğini ortaya koymuştur.

Gündüz ve Göker (2017) “Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları” başlıklı çalışmalarında denetim sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık konusunda sınırlı sayıda araştırmanın olması ve denetim raporlarının gerçek paydaşlar ile yeterli düzeyde paylaşılamamasından hareketle, hesap verebilirliğin eğitim ve denetim sürecine yansımalarını belirlemek ve ilkelerini ortaya çıkarmak, dünyadaki farklı hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamalarını tartışarak, denetsel raporlar ile birlikte denetsel eylemler sonucunda verilen geribildirimlerin eğitim sistemini ve eğitim siyasalarını belirlemedeki rolünü ortaya çıkarmayı amaçlamışlardır. Alan yazın taraması şeklinde gerçekleştirilen bu çalışmada, okulun analiz birimi olarak görüldüğü hesap verebilirlik sistemleri üzerinde durulması uygun bulunmuştur. Okulların hesap verebilirlik sistemleri, aynı zamanda güçlü bir okul kültürünün geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Okuldan hizmet alan öğrenci ve ebeveynler, hesap verebilirlik sistemi aracılığı ile elde ettikleri verileri değerlendirerek okulun daha etkin hale getirilmesi ve güçlü bir okul kültürü oluşmasına katkı yapabilirler.

Çiçek Sağlam ve Aydoğmuş (2016) “Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır” başlıklı çalışmalarında gelişmekte olan ülkelerle, gelişmiş ülkelerin eğitim denetimi sistemlerini karşılaştırarak yapılanma ve işleyiş açısından benzerlik ve farklılıklarını belirlemek ve gelişmekte olan ülkelere biri olan Türkiye’de eğitimde denetimin ne durumda olduğunu ortaya koymayı ve nasıl olması gerektiğine ilişkin öneriler getirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada Fransa, İngiltere, Almanya, Finlandiya, Güney Afrika, Polonya, İran, Hindistan ve Türkiye’nin eğitim denetim sistemleri incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak Türkiye, Fransa, Güney Afrika ve İran’ın diğer ülkelere göre daha merkeziyetçi bir denetim yapısına sahip olduğu görülmüştür. Almanya ve Finlandiya’da ise daha çok okulların özerkliği dikkat çekmektedir. İngiltere, okulların denetiminde dışarıdan profesyonel bir yardım almayı tercih ederek, okulların daha özgür hareket etmeleri sağlanmaktadır. Gelişmiş ülkelerde öğretmenlere ve yeterliliklerine duyulan inanç dikkat çeken bir diğer noktadır. Gelişmişlik düzeylerine göre bakıldığında, gelişmekte olan ülkelere daha çok eksikleri belirleme, hata bulmaya odaklanma gibi hususların ön plana çıktığı görülmektedir. Türkiye’de de son zamanlarda eğitimde denetim sisteminin yapısı üzerinde sıkça değişiklikler yapılmaya başlanmıştır. Dikkat çeken nokta ise yakın zamanda okul içi denetimi ön plana çıkarıcı girişimlerin var olduğudur. Türkiye’de, eğitimde niteliği

arttırabilmek için iç denetimin güçlendirilmesi, bu sürece öğretmenlerin de dâhil edilmesi ve rehberlik anlayışının yerleştirilmesi yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Taşdemir (2016) tarafından gerçekleştirilen “Denetmen ve Öğretmen Görüşlerine Göre İl Eğitim Denetmenlerinin Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri” başlıklı yüksek lisans tezinde maarif müfettişlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde ve yönetim görevlerindeki algı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma evreni 2013-2014 öğretim yılında Malatya ilinde görev yapan maarif müfettişleri ile Malatya ili merkez ilçelerinde öğretmenlerden oluşturmuştur. Malatya İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan istatistikî bilgilere göre; 2013-2014 öğretim yılında, 52 maarif müfettişi ve 4750 öğretmen görev yapmaktadır. Tüm maarif müfettişleri ile çalışma evreninden tesadüfi (random) örnekleme yöntemi ile seçilen öğretmenler araştırmanın örneklem grubunu oluşturmuştur. Araştırmada 52 maarif müfettişine ve 600 öğretmene anket uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Renkler (2005) tarafından geliştirilen “İlköğretim müfettişlerinin Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Yönetim Görevleriyle İlgili Etkililik Düzeyleri Hakkında Eğitim Çalışanlarının Görüşleri Anketi” kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, maarif müfettişlerinin öğrenme-öğretme süreçleri ve yönetim görevlerinde göstermesi gereken rollerin algı düzeyleri hakkında araştırmaya katılan müfettişler ve öğretmenler arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Maarif müfettişlerinin rollerini gerçekleştirmelerine yönelik tüm boyutlar dikkate alındığında, katılımcıların maarif müfettişlerinin yöneticilik boyutunu diğer boyutlara göre daha etkili buldukları tespit edilmiştir. Öğretmenler, maarif müfettişlerinin “rehberlik-eğiticilik” ve “araştırma-geliştirme” rollerini daha düşük düzeyde gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Bu nedenle maarif müfettişlerine, “rehberlik-eğiticilik” ve “araştırma-geliştirme” rollerini geliştirmelerine yönelik hizmet öncesinde ve görevleri süresince hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerekir.

Memunoğlu (2015) “Öğretmenlerin 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemiyle İlgili Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi üzerine öğretmen görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli ili Çayırova ilçesinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında hizmet veren 2 anaokulu, 13 ilkokul, 14 ortaokul, 9 lise oluşturmaktadır. Bu çalışmada çalışma grubunun belirlenmesinde Kocaeli ili Çayırova ilçesi ortaokullarında çalışmakta olma durumu ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada 25 öğretmen ile çalışılmıştır. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın genel amacı olan 360 Derece PDS üzerine öğretmen görüşlerini incelemek amacıyla 5 adet demografik, 6 adet açık uçlu sorudan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Bu çalışmada öğretmenlerin mevcut denetim sisteminden memnun olmadıkları ve performans değerlendirme sistemine olumlu baktıkları görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre değerlendiriciler okul müdürü, öğrenciler, aynı zümre meslektaşları ve öğretmenin kendisi olmalıdır. Yine öğretmen görüşlerine göre değerlendirenler arasında veliler yer almamalıdır.

Yavuzer (2015) “Eğitimde Farklılaştırılmış Denetim ve Uygulanabilirliği” adlı yüksek lisans tezinde farklılaştırılmış denetimi ulusal ve uluslararası literatürde çalışıldığı biçimde ortaya koyarak bilgileri derlemek suretiyle alana katkı getirmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın yöntemi, var olan akademik kaynak ve belgeleri inceleyerek bilgi toplamaya dayalı literatür derlemesidir. Literatürde denetim ve farklılaştırılmış denetim ile ilgili YÖK tez merkezinde bulunan yurt içi tezlerden, ülkenin çeşitli kütüphanelerinden elde edilen 1974 yılından 2013 yılına kadar uzanan geniş bir yelpazeye sahip kitap koleksiyonlarından, uluslararası katılımlı hakem heyeti olan dergilerde yayınlanmış makalelerden, aynı zamanda internet üzerinden erişilebilen yurt dışında yapılmış doktora tezlerine ulaşım sağlayan “Dissertation Abstracts International” gibi veri tabanlarından ulaşılan bilgiler alt problemlere yanıt oluşturacak şekilde toplanarak çözümlenmiştir.

Yapılan doküman analizlerinde ulaşılan bulgular farklılaştırılmış denetimin diğer denetim türleri ile kıyaslandığında daha az kullanılan bir denetim türü olduğunu, bu konuya ait temel kaynakların Türkçe’ye kazandırılması gerektiğini, farklılaştırılmış denetimin Türk eğitim sistemine uyarlanması gerektiğini, ancak bu şekilde farklılaştırılmış denetimin uygulanabilirlik kazanabileceğini göstermektedir.

Doğan (2014) “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin ve Eğitim Denetmenlerinin Denetmen Tutumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde okul öncesi öğretmenlerinin ve eğitim denetmenlerinin, okul öncesi eğitim etkinliklerinin denetim süreçlerinde denetmen tutumlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Çalışmanın örneklemini, rastgele örneklem ile seçilen, İstanbul Avrupa Yakası’ndaki Fatih, Beylikdüzü, Avcılar, Bahçelievler, Küçükçekmece, Güngören ve Esenler ilçelerindeki anaokullarında görevli 128 öğretmen ve bu okulları denetleyen 56 eğitim denetmeni oluşturmaktadır. Tarama modeli kullanılan bu çalışmada veriler, uzmanların görüşleri alınarak ve literatür taranarak geliştirilen “Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Denetim Süreçlerinde Denetmen Tutumları Anket Formu-öğretmenler için” ve “Okul Öncesi Eğitim Etkinliklerinin Denetim Süreçlerinde Denetmen Tutumları Anket Formu-denetmenler için” aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma bulgularından hareketle elde edilen temel sonuçlar şu şekildedir; denetmenlerin ön görüşme aşamasına zaman ayırmadıkları ve okul öncesi öğretmenlerinin denetmen tutumlarına ilişkin görüşlerinin genel olarak “çok az katılıyorum” düzeyinde olduğu araştırma sonucunda ortaya çıkmıştır. Denetmenlerin ise; genel olarak görüşlerinin “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Öte yandan denetmen ve öğretmenlerin tarafsız denetim ilkesine yüksek düzeyde katıldıkları; ancak denetim sürecinin yeterli olmadığı da belirlenmiştir.

Ernalbant (2014) tarafından gerçekleştirilen “360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi Hakkında Öğretmen ve Yönetici Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde resmi ilkokul ve ortaokullarda görevli yönetici ve öğretmenlerin “360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi” hakkında ki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim- öğretim yılı İstanbul ili, Maltepe ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilk ve ortaokullarda görev yapan yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklem ise bu okulların 13’ünde görev yapan 49 yönetici ve 166 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şengül, Y.(2008) tarafından geliştirilen “360 Derece Performans Değerlendirme Sistemine İlişkin Yönetici ve Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; yönetici ve öğretmenlerin, 360 derece performans değerlendirme sistemi ile ilgili görüşlerinin “*Katılıyorum*”, çalışma arkadaşları tarafından değerlendirilme ile ilgili görüşlerinin “*Katılıyorum*”, veli tarafından değerlendirilme ile ilgili görüşlerinin “*Kararsızım*”, öğrenciler tarafından performanslarının değerlendirilmesiyle ilgili görüşlerinin “*Kararsızım*”, son olarak da mevcut değerlendirme sistemi ile ilgili düşüncelerinin “*Katılıyorum*” boyutlarında oldukları tespit edilmiştir. Öte yandan “*yöneticilerin*” öğretmenlere kıyasla çalışma arkadaşları tarafından değerlendirilmeye daha yatkın oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada veliler tarafından değerlendirilme ile ilgili görüşler incelendiğinde ise “*yöneticiler*“ in öğretmenlere oranla konuya daha olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Oynar (2014) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretimde Teftiş Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretimde yapılan teftiş uygulamalarına ilişkin öğretmen algı ve beklentilerini ortaya çıkararak denetimin etkililiğini artıracak önerileri sunmak amaçlanmıştır.

Araştırmada, nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Çalışma, uygulanan ölçekten elde edilen nicel verilerden sonra, odak grup görüşmesi tekniği ile elde edilen nitel verilerle tamamlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2012-2013 öğretim yılında Balıkesir il merkezinde bulunan 35 ilk ve ortaokulda görev yapmakta olan 1289 öğretmen oluşturmaktadır. Bu evrenden alınan 375 öğretmen ile nicel boyut gerçekleştirilmiş; nitel boyutta ise, cinsiyetlerine, branşlarına ve mesleki kıdemlerine göre belirlenen 30 öğretmenden oluşan altışarlı gruplarla gerçekleştirilen ve 5 odak grup oturumunu içeren yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Katılımcıların ilköğretimde yapılan rehberlik uygulamalarına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması 2,46 (Nadiren), müfettişlerin iletişim ve uzmanlık becerilerine ilişkin algıları ortalaması 3,21 (Bazen) , teftişin gözlem ve değerlendirme sürecine ilişkin algılarının ortalaması 2,78 (Bazen), teftiş uygulamalarına ilişkin beklentilerinin ortalaması 4,47 (Tamamen) ve teftiş süreçlerinde işbirliğine ilişkin beklentilerinin ortalaması ise 3,66 (Oldukça) olarak bulunmuştur. Araştırmanın sonucunda nicel olarak elde edilen veriler, nitel olarak elde edilen veriler tarafından da destekleyici bulunmuştur.

Özyıldırım (2014) “Glickman’ın Gelişimsel Denetim Modeline Göre Eğitim Denetmenlerinin ve Okul Yöneticilerinin Denetim Anlayışları İle Öğretmenlerin Denetim Beklentilerinin Belirlenmesi” adlı yüksek lisans tezinde Glickman’ın gelişimsel denetim modeline göre, eğitim denetmenleri ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini, Antalya il eğitim denetmenleri ile Antalya il merkezindeki ve Serik’teki ilk ve ortaokullarda (devlet ve özel) görev yapan öğretmenler ve okul yöneticileri oluşturmaktadır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Antalya ilindeki altı ilçeden, 70 denetmen, 529 öğretmen ve 66 yönetici araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır. Ankette Glickman’ın gelişimsel denetim modeline göre yazılan beş senaryoya yer verilmiştir. Her senaryonun altında dört denetim davranışını içeren dört seçenek verilmiş ve açık uçlu yanıt vermek isteyenler için de bir satır boşluk bırakılmıştır.

Araştırma sonucunda, denetmen, okul yöneticisi ve öğretmenlerin yalnızca Senaryo 2 için Glickman’ın gelişimsel denetim modeline uygun denetim anlayış ve beklentileri olduğu ortaya çıkmıştır. Yönlendirici kontrol davranışı gerektiren Senaryo 1 için işbirlikçi; işbirlikçi davranış gerektiren Senaryo 3 için yönlendirici bilgilendirme; yönlendirici olmayan davranış gerektiren Senaryo 4 için yönlendirici bilgilendirme; herhangi bir davranışı zorunlu kılmayan Senaryo 5 için de işbirlikçi davranış en yüksek oranla tercih edilmiştir.

Altınok (2013) tarafından gerçekleştirilen “İlkokul ve Ortaokullarda Yapılan Sınıf İçi Denetim Etkinliklerinin Klinik Denetim Modeli Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilkokul ve ortaokullarda yürütülen denetim çalışmalarını klinik denetim modeli açısından irdelemek ve betimlemek; öğretmenlerin ve il eğitim denetmenlerinin sınıf içi denetim uygulamaları hakkındaki görüşlerinin benzer ve farklı yönlerini ortaya koymak ve uygulamada eksik kalan unsurlar için bilimsel verilere dayalı öneriler geliştirmek amaçlanmıştır.

Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılında Antalya merkez ilçelerde görev yapan 10 resmi, 10 özel okul öğretmeni olmak üzere 20 öğretmen ve Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapan 5 il eğitim denetmeni olmak üzere toplam 25

katılımcıyı kapsamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırma verileri analiz edilirken bazı alt problemlerde içerik analizi, bazılarında betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

Araştırmada, klinik denetim modeli açısından bulgular incelendiğinde denetmenlerin sınıf denetimi öncesi öğretmen ile yeterince etkileşime geçmediği, denetmenlerin sınıf gözleminde gözlem tekniklerini yeterince kullanmadığı, gözlemlerde elde edilen verileri öğretmen ile genelde kısa görüşmelerle; genel toplantılar ya da zümre toplantısı yaparak paylaştığı, öğretmenlerin zayıf yönlerini güçlendirmek için çalışma yapılmadığı, denetimin sonunda birlikte değerlendirme ve yeniden planlama yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak elde edilen verilere dayanılarak mevcut sistemde uygulanan denetim etkinliklerinin büyük oranda klinik denetim modeli ile benzerlik göstermediği söylenebilir. Öğretmenler ve denetmenler, Türkiye’de bu modelin uygulanabilmesi için değişmesi gerekenler ile ilgili öneriler getirmiştir. Bu önerilerden bazıları; inceleme-soruşturma, rehberlik ve denetim görevlerinin ayrılması, denetmenlerin ve öğretmenlerin klinik denetim modeli ile ilgili hizmet içi eğitimlerle donanımlarının sağlanması, denetmenlerin lisansüstü eğitim alması, denetimde bir sıra ve sürekliliğin izlenmesi, denetimden çok rehberliğe ağırlık verilmesi, denetim sisteminde yeniden bir yapılanmaya gidilmesi ve denetmen sayılarının artırılması olarak sıralanmıştır.

Birdal (2013) “İl Eğitim Denetmen Yardımcılarının Karar Verme Stratejileri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişkiler” adlı yüksek lisans tezinde il eğitim denetmen yardımcılarının iletişim becerilerini ve karar verme stratejilerini ayrı ayrı ve karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini, Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapan toplam 350 il eğitim denetmen yardımcısı oluşturmaktadır. Örnekleme ise söz konusu evreni oluşturan bireylerden basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen 150 il eğitim denetmen yardımcısından oluşmaktadır. Bu araştırmada veriler; çalışma evreninde belirtilen il eğitim denetmen yardımcılarının karar verme stratejileri, Kuzgun (1992) tarafından geliştirilen Karar Stratejileri Ölçeği ile, iletişim becerileri ise Korkut (1996) tarafından geliştirilen İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği kullanılarak elde edilmiştir.

Araştırmanın temel bulgularından hareketle elde edilen sonuçlar şöyledir; il eğitim denetmen yardımcılarının iletişim beceri düzeyleri genel olarak yüksek, mantıklı karar verme stratejisi de genel olarak güçlü bulunmuş; içtepesel, bağımlı ve kararsızlık karar verme stratejilerinin genel olarak zayıf olduğu görülmüştür. İl eğitim denetmen yardımcılarının iletişim becerileri ile mantıklı karar verme stratejileri arasında olumlu yönde; iletişim becerileri ile içtepesel, bağımlı ve kararsızlık karar verme stratejileri arasında ise olumsuz yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ekinci (2012) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okullarının Kurum Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Denetmen ve Yönetici Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim okullarında görev yapan eğitim denetmenleri ve yöneticilerinin ilköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini 2010 –2011 eğitim- öğretim yılında Mardin ili Merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve Mardin ilinde bulunan eğitim denetmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evreni kapsamında 44 ilköğretim okulunda, 44 okul müdürü, 61 müdür yardımcısı ve Eğitim Denetmenleri Başkanlığında görev yapan 50 il eğitim denetmeni olmak üzere toplam 155 kişiye ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşılabileceği düşünüldüğü için örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak; Gök (2009) tarafından yönetici ve denetmenler için geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; kurum denetimi öncesinde, kurum denetimi sırasında ve kurum denetimi sonrasında okul müdürleri, müdür yardımcıları ve eğitim denetmenlerinin yaşadıkları sorunlar orta düzeydedir. Kurum denetimiyle ilgili genel sorunlara ilişkin okul müdürlerinin görüşleri çok, eğitim denetmenlerinin ve müdür yardımcılarının görüşleri orta düzeydedir. Kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin alt boyutların tümünde; okul müdürleri, müdür yardımcıları ve eğitim denetmenlerinin görüşleri arasında görev durumu ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Kıdem değişkenine göre; kurum denetimi öncesi alt boyutunda okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ancak diğer alt boyutların tümünde okul müdürleri, müdür yardımcıları ve eğitim denetmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Aktaş (2012) “İl Eğitim Denetmen Yardımcılarının Seçilme, Hizmet İçinde ve Görev Başında Yetiştirilme Sürecini, İl Eğitim Denetmeni ve İl Eğitim Denetmen Yardımcılarının Benimseme Düzeyleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında Türkiye’de görev yapan il eğitim denetmen yardımcılarının, seçilme ve yetiştirilme sürecine ilişkin eğitim denetmen ve eğitim denetmen yardımcılarının süreci benimseme düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın hedef evrenini 2800 il eğitim denetmeni ve 310 il eğitim denetmen yardımcısı oluşturmaktadır. İl eğitim denetmenlerinin sayısının fazla olmasından dolayı hedef evrenden örneklem alma yoluna gidilmiştir. Denetmen yardımcılarının hedef evren sayıları az olduğu için de denetmen yardımcılarının tümüne ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın denetmen boyutuna ilişkin örnekleme ise MEB Eğitim denetmenleri çalışma bölgeleri tablosu esasına göre belirlenmiştir. Buna göre denetmenlerin çalışma bölgelerinin her birinden üçer olmak üzere toplam 15 il örnekleme alınmıştır, böylece toplamda 364 il eğitim denetmen ve yardımcısı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır.

Araştırmada seçilme sürecine ilişkin maddeleri benimseme düzeyleri oldukça yüksektir. Ancak denetmen ve denetmen yardımcıları, eğitim denetmenlerinin seçiminde sınava iki kere katılma ve sınavda yurt dışı görevi yapanlara puan eşitliğinde öncelik verilmesini benimsememişlerdir. Diğer taraftan denetmen ve denetmen yardımcıları en fazla adayda temsil yeteneğinin aranması kriterini benimsemişlerdir. Denetmen ve denetmen yardımcıları genel olarak denetmen yardımcılarının seçilme aşamasında uygulanan kriterleri benimsemişlerdir.

Kavraz (2012) tarafından gerçekleştirilen “İl Eğitim Denetmen Yardımcılarının Seçilme ve Yetiştirilme Süreçlerine İlişkin Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” yüksek lisans tezinde il eğitim denetmen yardımcılarının seçilme ve yetiştirilme süreçlerine ilişkin, eğitim denetmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın evrenini İstanbul İlinde görevli il eğitim denetmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, İstanbul İlinde görev yapan eğitim denetmenleri arasından tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu bağlamda İstanbul ili eğitim

denetmenlerinden 18 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanması yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırmacı tarafından bir görüşme formu geliştirilmiştir.

Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgularda, il eğitim denetmen yardımcılığı seçme sınavına katılabilmek için belli bir süre öğretmenlik tecrübesinin olması gerektiği, eğitim denetmen yardımcılarının seçilme sürecindeki sözlü sınavların objektif olarak yapılmadığı, bu sınavlarda kriterlerin tam olarak belirlenmesi gerektiği, seçme sınavına girebilmek için yüksek lisans, doktora ve yabancı dil bilme şartının olması, 3 yıllık yetiştirme sürecinin inceleme-araştırma, teftiş ve denetim, rehberlik ve soruşturma yapabilme yeterliği kazandırmaya yönelik ve uygulama ağırlıklı olması gerektiği, denetmen yardımcılarının yetiştirilme döneminde daha nitelikli hizmetiçi eğitim verilmesi, deneyimli denetmen sayısının az olduğu bölgelere atanan denetmen yardımcılarının kendisini yetiştirmesinde bu durumun olumsuzluk yarattığı, denetmen yardımcılarının birden fazla ilde farklı rehber denetmenlerle çalışmalarının sağlanmasının gerektiği gibi sonuçlar elde edilmiştir.

Aküzüm (2012) tarafından gerçekleştirilen “Türkiye’de İlköğretim Okullarında Denetim – Bir Meta-Sentez Çalışması” başlıklı bir doktora tez çalışmasında Türkiye’deki ilköğretim okulları dikkate alınarak, eğitim denetimine ilişkin mevcut durumu, 1995-2012 yıllarında yapılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak meta-sentez yöntemi ile ortaya konulması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, hem nicel hem de nitel araştırma bulgularını sentezlemek için nitel araştırma deseni olan meta-sentez araştırma yöntemi kullanılmıştır. 1995-2012 yılları arasında Türkiye’deki ilköğretim okullarında il eğitim denetmenleri tarafından yapılan denetim uygulamalarını içeren ve dahil edilme ve hariç tutulma işlemleri çerçevesinde bu meta çalışmanın amacına hizmet edebilecek, nitel veya nicel araştırma yöntemlerini kullanarak hazırlanmış 73 yüksek lisans ve doktora tezi araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular, denetmenlerin, denetim sürecinde sergilemiş oldukları davranışlar ile, rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme rolleri ve teknik yeterlikleri öğretmenler tarafından düşük düzeyde yeterli görüldüğünü ortaya koymuştur. İl eğitim denetmenlerinin, denetmenlerin işe alınması ve

yetiştirilmesi, denetim sisteminin örgütsel yapısı (yetki, iş yükü, iletişim vb.), çalışma koşulları, denetleme süresi ve hizmetiçi eğitim gibi alanlarda yüksek düzeyde sorunla karşılaştıkları, söz konusu alanlarda yüksek düzeyde bir yenilenme ihtiyacının olduğunu düşündükleri ve rehberlik-mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme, inceleme ve araştırma rollerini gerçekleştirirken yüksek düzeyde çatışma yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitim denetmenlerinin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin mevcut denetim uygulamalarını, çağdaş denetim ilkeleri açısından yetersiz gördükleri, bu nedenle denetim sürecine ilişkin algılarının düşük, beklentilerinin ise, yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sonuç olarak denetim uygulamalarına ilişkin araştırma sonuçları, öğretimsel denetiminin hedeflenen yönde gerçekleştirilemediğini, denetimin okulun akademik gelişimine beklenen katkıyı sağlayamadığını, denetimin tarihi gelişim süreci içerisinde, öğretim ihtiyaçlarını karşılayacak içeriksel değişime odaklanamadığını göstermektedir. Araştırmalar, denetim sürecinde çağdaş denetim ilke ve yöntemlerine uygun etkinliklerde bulunulamadığını, öğretmenlerin hangi alanlarda, nelere ihtiyaç duyduklarının belirlenemediğini ortaya koymaktadır. Denetimin daha çok kontrol odaklı olduğu, özdenetime hizmet edecek bir yapıya kavuşturulamadığı ve kısa süreli bir etkinlik olarak gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle Türk eğitim sistemi içindeki denetim birimlerinin doğrudan merkez örgütüne bağlanarak, merkezi yönetim otoritesi içinde birbirine yakın olan illeri kapsayan eğitim bölgeleri bünyesinde çalışacak bir denetim yapısı oluşturulması, araştırma-inceleme-soruşturma, rehberlik-mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme görevleri, ayrı birer uzmanlık alanı olarak yeniden tanımlanmalı gibi öneriler getirilmiştir.

Özdemir (2012) “İl Eğitim Denetmen Ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-Mentorluk Modeli” adlı doktora tez çalışmasında il eğitim denetmen ve yardımcılarının mesleki gelişimlerini sürdürmelerinde e-mentorluk modelinin sürece olan katkılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı karma (mixed type) yöntem benimsenmiştir. Araştırma kapsamında nicel ve nitel verilerin toplanmasında deneysel model kullanılmıştır. Deneysel araştırmada tek grup öntest sontest deneme modeli uygulanmıştır. İl eğitim denetmen ve yardımcılarının başarısını belirlemede başarı testi; duyuşsal özelliklerin ölçülmesinde ise tutum ölçekleri ile

algılarını belirlemek üzere görüşme formları kullanılmıştır. araştırmının çalışma grubu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ, Malatya ve Bingöl illerinde görevli il eğitim denetmen ve yardımcılarında oluşmuştur. Çalışma grubunun görevleri gereği temel bilgisayar ve internet kullanma yetisine sahip olduğu varsayımından yola çıkarak, e-mentorluk uygulamasına gönüllü olarak katılmak istediklerini ifade eden Elazığ ilinden 29, Malatya ilinden 24 ve Bingöl ilinden 6 il eğitim denetmen ve yardımcısı deney grubuna dahil edilmiştir.

Ayrıca il eğitim denetmen ve yardımcılarının başarılarına e-mentorluk uygulamasının etkisinin belirlemek için bir başarı testi geliştirilmiştir. Nitel analiz için çalışma grubu tespit edilerek, e-mentorluk sürecinde çalışma grubunun algılarına ilişkin bir değişikliğin olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Buna göre Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri öğretim üyelerinden Hasan Basri Gündüz'ün danışmanlığında, Cantimer (2008)'in "İlköğretim Okul Yöneticileri ve İlköğretim Müfettişlerinin Mentorluk Rollerine İlişkin Görüşleri (Sakarya İli Örneği)" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında geliştirdiği "İlköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri" başlıklı görüşme formu ile Clouse (2007)'nin "The Leadership Role in Online Support Programs for Beginning Teachers" başlıklı doktora tez çalışmasında kullandığı görüşme formunda kullanılan görüşme sorularından esinlenerek, araştırmının amaç ve yöntemi doğrultusunda, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında çevrimiçi öğrenme etkinlikleri; Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) formatında hazırlanan ve sadece sisteme kayıt olmuş üyelere hizmet veren www.e-mentor.com sitesi üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Sonraki aşamada başarı testi ile tutum ölçekleri ön testleri yapılarak uygulamaya başlanmıştır. 10 hafta süren araştırma sonunda başarı testi ve tutum ölçeklerinin son testleri uygulanmış, il eğitim denetmen ve yardımcılarının algılarında olası değişimlerin olup olmadığını belirlemek amacıyla hazırlanmış olan görüşme formları kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS ve Nvivo yazılımları aracılığıyla çözümlenmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular e-mentorluk uygulamasının, il eğitim denetmen ve yardımcılarının başarılarına, bilgisayar ve internete karşı tutumlarına, E-öğrenmeye karşı tutumlarına ve e-mentorluğa karşı tutumlarına olumlu katkı sağladığını göstermektedir. İl eğitim denetmen ve yardımcılarının görüşleriyle, iş yükünün fazla

olması, zaman sıkıntısı çekmelerine rağmen, uygulama ile ciddi kazanımlar elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Tüm etkinliklerin internet ortamında gerçekleştiği e-mentorluk uygulamasında, il eğitim denetmen ve yardımcılarının bilgisayar ve internete karşı tutumlarında son test lehine anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. E-mentorluk uygulamasına katılan il eğitim denetmen ve yardımcılarının e-öğrenmeye karşı tutum ölçeğinde yer alan e-öğrenmeden yararlanma, e-öğrenmenin içeriğini bilme, e-öğrenme ve işbirlikli çalışma yapma, e-öğrenme ve değerlendirme ile e-öğrenmenin öğrenmeye katkısı faktörleri puanları son test lehine anlamlı farklılık göstermiştir. İl eğitim denetmen ve yardımcılarının e-mentorluğa karşı tutum puanları son test lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçlarından hareketle başta öğretmen ve okul yöneticilerinin işbaşında yetiştirilmesinde e-mentorluk bir model olarak kullanılması olmak üzere çeşitli öneriler getirilmiştir.

Leskovci (2011) “Kosova Eğitim Deneticilerinin Türk Eğitim Denetimi Sisteminin Kosova Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde yapılanmaya yeni başlayan Kosova Cumhuriyeti’ndeki eğitim müfettişlerinin, Türkiye Eğitim Denetim Sisteminin amaç, yapı ve süreç boyutunun Kosova’da uygulanabilirliğine ilişkin görüşlerinin saptanmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini Kosova Eğitim Bilim ve Teknoloji Bakanlığı ve bakanlığa bağlı sekiz ildeki (Priştine, Prizren, Cakova, İpek, Gilan, Mitroviça, Ferizay ve Mamuşa) Eğitim Müdürlüklerinde görev yapmakta olan eğitim müfettişleri oluşturmaktadır. Araştırmaya toplamda 90 eğitim müfettişinden 75’i katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır.

Araştırma sonuçları, Türkiye eğitim denetim sisteminin amaç boyutunun Kosova eğitim deneticileri tarafından yüksek düzeyde benimsenebilir ve uygulanabilir bulunduğunu göstermektedir. Araştırmanın amaç boyutunda yüksek düzeyde benimsenebilir bulunan maddelerle yüksek düzeyde uygulanabilir bulunan maddeler birbirlerine paraleldir. Araştırmada en çok benimsenen ve uygulanabilir bulunan amaçlar; okuldaki eğitim öğretim durumunun iyileştirilmesi ve okul çalışanlarına yardım etmek düşüncesi etrafında toplanmaktadır. Öğrencilerin başarı ve disiplin durumlarının incelenmesi, okul çevre ilişkileri ve okul personelinin disiplin işleri ile ilgili maddeler daha az benimsenmiş ve uygulanabilir bulunmuştur. Türkiye eğitim

denetiminin yapı boyutu Kosova eğitim deneticileri tarafından benimsenebilir ve uygulanabilir bulunmuştur. Eğitim deneticilerinin en çok benimsedikleri maddeler teftiş kurulunun bakanlığa bağlı olması, deneticilere başkan dışında başka hiçbir yerden emir ve görev verilmemesi çevresinde toplanmaktadır. Denetçilikte belirli bir staj döneminin olması ve sınavların yapılması daha az düzeyde benimsenmiştir. Yapı boyutunda tamamen benimsenen ve uygulanabilir bulunan maddelerle daha düşük düzeyde benimsenen ve uygulanabilir bulunan maddeler birbirine paraleldir. Türkiye eğitim denetim sisteminin süreci de Kosovalı deneticiler tarafından benimsenebilir ve uygulanabilir bulunmuştur. Kosova eğitim deneticileri tarafından en çok benimsenen ve uygulanabilir bulunan maddeler birbiri ile paraleldir. Eğitim deneticilerinin tamamen benimsenebilir ve uygulanabilir buldukları maddeler, öğretim plan ve programları ile ilgilidir. Ayrıca öğretmen denetimi ve rehberliği ile ilgili maddelerde tamamen benimsenebilir ve uygulanabilir bulunmuştur. Kosova deneticileri tarafından daha az düzeyde benimsenen ve uygulanabilir bulunan maddeler ise okul ve okul çevresi ile ilgili düşünceler üzerinde toplanmıştır.

Güçlü Yılmaz (2011) tarafından gerçekleştirilen “Denetmen Yönetici Ve Öğretmenlerin Liselerin Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentileri” adlı doktora tez çalışmasında eğitim kurumlarının değerlendirilmesinde etkili olacak çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme boyutları ve göstergelerini tarafların bakış açıları ile ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2009/2010 eğitim öğretim yılında Ankara merkezdeki 22 pilot okulda görev yapan 22 okul müdürü, 293 öğretmen ve Çoklu Veri kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeli çalışmalarında yer alan 9 denetmen olmak üzere toplam 324 kişi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak ‘Kişisel Bilgiler Formu’, ‘Okulun Çoklu Veri Kaynaklarına Dayalı Edim Değerlendirme Modeline İlişkin Algı ve Beklentiler Ölçeği’ kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Tek Yönlü Varyans Çözümlemesi, Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis kullanılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular şu şekildedir; denetmen, yönetici ve öğretmenlerin çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin beklenti düzeyleri algı düzeylerinden daha yüksektir. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline

ilişkin algı ve beklentileri anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Denetmen, yönetici ve öğretmenlerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki eğitim ortamları, yönetim planlamaları, öğretim etkinlikleri, rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, karar verme ve koordinasyon boyutlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Yöneticilerin, eğitim ortamlarına ilişkin algıları cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak kıdem değişkenine göre karşılaştırıldığında 24 yıl ve altındaki ve üstündeki kıdeme sahip yöneticiler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin eğitim ortamlarına ilişkin beklentileri, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim ortamlarına ilişkin algı ve beklentileri arasında cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Yöneticilerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, cinsiyet, okul türü ve mesleki kıdem değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin yönetim planlamaları ve uygulamaları boyutuna ilişkin algı ve beklentileri, cinsiyet okul türü, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algıları, cinsiyet ve okul türü değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Yöneticilerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentileri, belirtilen değişkenlere göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öğretim etkinlikleri boyutuna ilişkin beklentileri arasında da okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık olmamasına rağmen, algıları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yöneticilerin okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, okul türü, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin, okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim durumu değişkenlerine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğretmenlerin, okulun çoklu veri kaynaklarına dayalı edim

değerlendirme modelindeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri boyutuna ilişkin algı ve beklentileri okul türü değişkenine göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık vardır. Yöneticilerin karar verme ve koordinasyon boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyetlerine, kıdemlerine ve çalıştıkları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin, ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin algı ve beklentileri cinsiyet, mesleki kıdem ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ancak öğretmenlerin ‘Karar Verme ve Koordinasyon’ boyutuna ilişkin beklentileri okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemekle birlikte, algıları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Araştırma bulgularından hareketle şu öneriler geliştirilmiştir; çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin eğitim kurumlarının uygulanması durumunda, eğitim kurumlarında çalışan tüm personel çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme süreçleri konusunda bilgilendirme eğitimine tabi tutulmalıdır. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin okul edimini doğru şekilde değerlendirebilmesi için değerleyicilerin eğitimine ve seçimine özel önem verilmelidir. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin okul edimini doğru şekilde değerlendirebilmesi için her okul kendi koşulları içinde değerlendirilmelidir. Çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modelinin okul edimini doğru şekilde ortaya koyulabilmesi için yönetici, öğretmen ve diğer çalışanların işe dönük, gözlenebilir ve ölçülebilir etkinlikleri değerlendirilmelidir.

Telci (2011) “Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi İle Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sistemlerinin Karşılaştırılması” adlı doktora tez çalışmasında her iki ülke denetim sisteminin amaç ve politika, denetim hizmetlerinin örgütlenmesi, denetçilerin görevi, denetçilerin yetiştirilmesi ve denetim sistemindeki sorunlar açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel bir modelde, doküman analizi tekniği ve mülakat tekniği ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ABD’de göre yapan 7 okul müdürü, 2 müdür yardımcısı, bir program yöneticisi, 10 denetçi ile Türkiye’de görev yapmakta olan 10 Bakanlık müfettişi ve 10 il eğitim denetmeni ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma verilerinin toplanmasında nitel araştırma veri toplama yöntemlerinden doküman incelenmesi ve görüşme kullanılmıştır.

Araştırmanın temel bulguları şu şekildedir; ABD eğitim sisteminde denetimin başlıca amacı öğretimi geliştirmektir. Türk eğitim sisteminde denetimin eğitim sisteminin tamamına ilişkin bir amacı bulunmamakla birlikte, ilköğretim okullarının mevzuattaki denetim amaçları öğretimi geliştirici nitelikte olmaktadır. ABD denetim sisteminde denetim bir takım çalışması olarak görülmekte, denetim sürecinde çeşitli düzeydeki denetçiler görev almaktadırlar. Türk eğitim sisteminde denetim ilköğretim düzeyinde ilköğretim denetçileri, ortaöğretim düzeyinde ise bakanlık denetçileriyle sınırlandırılmaktadır. ABD eğitim sisteminde öğretmen değerlendirilmesinde süreç ve sonuç değerlendirme bir arada kullanılmaktadır. Türk eğitim sisteminde öğretmen değerlendirmesinde ağırlıklı olarak sonuç değerlendirilmesi yapılmaktadır. ABD eğitim sisteminde denetim eyalet düzeyi, ara düzey ve yerel düzeyde çalışan çeşitli birimler tarafından yapılmaktadır. Türk eğitim sisteminde denetim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı iki farklı denetim birimi tarafından yapılmaktadır. Türk eğitim sisteminde farklı olarak ABD eğitim sisteminde görevi sadece okulları ve okul personelini denetlemek olan denetçiler bulunmamakta, denetim görevi çeşitli pozisyonlardaki kişilerin görevlerinin bir bölümünü oluşturmaktadır. ABD eğitim sisteminde denetçiler ağırlıklı olarak üniversitelerin lisansüstü programları aracılığıyla yetiştirilmektedirler. Türk eğitim sisteminde ise denetçiler hizmet içi eğitim ve görev başında yetiştirme olmak üzere iki bölümden oluşan programlar aracılığıyla yetiştirilmektedirler. Her iki ülkenin denetim sisteminde zaman yetersizliği ve denetçi yetiştirmedeki problemler gibi ortak sorunlar yaşanmaktadır.

Araştırmanın kuramsal çerçevesi ve bulguları doğrultusunda geliştirilen önerilerden bazıları şu şekildedir; denetim sisteminde yapılacak yeni düzenlemelerde ülkede yapılan bilimsel araştırma sonuç ve önerileri dikkate alınmalıdır. MEB tarafından izlenecek denetim politikaları ve düzenlenecek çeşitli çalışmalarla Türk eğitim sistemine hakim olan denetimin bir eksik bulma etkinliği olduğu düşüncesi aşılına çalışılmalıdır. Türk eğitim sistemine, eğitimin tüm paydaşlarının denetimden çeşitli oranlarda sorumlu olduğu, denetimin bir takım çalışması ve işbirliği içinde yapılan bir süreç olduğu anlayışı yerleştirilmelidir. Denetim hizmetlerini düzenleyen çeşitli tüzük, yönetmelik ve yönergeler çağdaş denetim anlayışı, denetimin boyutları ve denetçi rolleri doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir. Denetçilerin görevleri denetimin program, öğretim ve yönetim boyutu göz önünde bulundurularak yeniden tanımlanmalı, bu görevlerin denetimin her üç boyutunu dengeli bir şekilde içermesine çalışılmalıdır.

Türk eğitim sisteminde öğretmen değerlendirilmesi bir sonuç değerlendirmesi olmaktan çıkarılmalı, değerlendirme etkinliklerinde süreç ve sonuç değerlendirme bir arada kullanılmalı, süreç değerlendirmeye yönelik çalışmalar ön plana çıkarılmalıdır. Öğretmen değerlendirilmesinde “öğretmen değerlendirme formu” tek ölçme aracı olmamalı, çoklu veri kaynaklarından yararlanılmalı, öğretmen ürün dosyaları, öğretmenlerin profesyonel gelişim hedeflerine ilişkin veriler, öğrenci çalışmaları, meslektaş, veli ve öğrenci görüşleri gibi çeşitli kaynaklar kullanılmalıdır.

Çelik (2010) “Avrupa Birliğine Üye Ülkelerde İlköğretim Okullarında Uygulanan Denetim Alt Sistemleri İle Türkiye’deki İlköğretim Okullarında Uygulanan Denetim Alt Sistemlerinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Avrupa Birliğine üye ülkelerden Fransa, İngiltere ve Almanya ilköğretim düzeyinde eğitim denetimi alt sistemleri ile Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin tarihsel gelişim, yapı ve işleyiş ve uygulama boyutları açısından benzerlik ve farklılıklarını tespit etmeyi ve daha kaliteli-verimli bir denetim sistemi için öneriler geliştirmeyi amaçlamıştır.

Araştırmada yatay ve dikey yaklaşımlardan yararlanılmıştır. Dikey yaklaşımla Fransa, Almanya, İngiltere ve Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin ilköğretim düzeyinde tarihsel gelişimi incelenmiştir. Yatay yaklaşımla ise bu ülkelerin ilköğretim düzeyinde denetim alt sistemlerinin yapı ve işleyiş açısından karşılaştırılmış; ülkeler arasındaki farklılıklar ve benzerlikler tespit edilmiştir. Veri toplama sürecinde Avrupa Birliğine üye bazı ülkelerin ilköğretim düzeyinde eğitim denetimi alt sistemleri ile Türkiye eğitim denetimi alt sistemlerini karşılaştırabilmek için literatür taraması yapılmıştır.

Araştırmanın temel bulgularına göre Türkiye, Fransa ve İngiltere’de denetim hizmetlerinin kurumlaşma bazında başlangıç dönemleri yaklaşık olarak 1930’lu yıllara rastlamaktadır. Almanya’da ise bu yıllarda denetim hizmetlerinin gerçekleştirildiği herhangi yasal bir kurum bulunmamaktadır. Türkiye ve Fransa, denetim sistemlerinin tarihi gelişimini yukarıdan aşağıya, bir dizi basamaktan oluşan merkezi bir yapılanma ile tamamlamıştır. İngiltere’de ise Türkiye ve Fransa’nın aksine merkezden bağımsız bir yapılanma gerçekleşmiştir. Almanya’da ise tamamen eyalet düzeyinde yerel otoritelerin kontrolünde merkezden bağımsız bir yapılanma oluşturulmuştur. Türkiye, Fransa ve İngiltere’de eğitim denetimi sistemleri yasal düzenlemelerle (kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge) yapılandırılmıştır. Almanya’da ise ülke düzeyinde denetim hizmetlerini

gerçekleştirecek bir kurum bulunmadığı için yasal düzenlemeler yapılmamıştır. Türkiye, Fransa ve İngiltere’de müfettiş olabilmek için iyi bir eğitim almış olmak, mesleki deneyim sahibi olmak ve belli bir olgunluk yaşına ulaşmış olma şartları aranmaktadır. Almanya’da ülke düzeyinde bir teftiş kurulu olmadığı için müfettişlik başvuru şartları, atanma ve yetiştirilme hususları yasal olarak tanımlanmamıştır. Türkiye, Fransa ve İngiltere’de müfettiş adayları bazı sınavlara katılmak ve başarılı olmak zorundadırlar. Sınav sonucunda başarılı olan adaylar belirli dönemlerde belirli programları içeren yetiştirme kurslarına katılmaktadırlar. Türkiye, Fransa, İngiltere ve Almanya’da ilköğretim düzeyinde denetim hizmetlerinden sorumlu olan müfettişlerin en önemli görevi öğretmenlere rehberlik yapmaktır. Araştırmada adı geçen ülkelerde denetmenler, kişisel ve mesleki gelişimlerine ilişkin olarak araştırma yapmaya teşvik edilmektedirler.

Erol (2010) tarafından gerçekleştirilen “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Denetim Sürecinde İlköğretim Müfettişlerinden Beklentileri” başlıklı yüksek lisans tezinde Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan resmi ilköğretim okulu müdürlerinin, denetim sürecinde ilköğretim müfettişlerinden neler beklediklerini ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

Araştırmanın evreni, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Konya Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 190 resmi ilköğretim okulu müdüründen oluşmaktadır. Bu müdürler cinsiyetleri, toplam hizmet süreleri, müdürlük hizmet süreleri, müdürlük görevinde asaleten bulunup bulunmama durumları, müdürlüğe atanma biçimleri, müdür yardımcılığı yapıp yapmadıkları ve yüksek lisans/doktora öğrenimi yapıp yapmadıkları ölçütlerine göre değerlendirilip, maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği yoluyla 30 ilköğretim okulu belirlenerek çalışma grubu oluşturulmuştur. Araştırma da veri toplama yöntemi olarak “görüşme” tekniği, araç olarak da “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre; okul müdürlerinin, belirlenen bütün temalarda müfettişlerden beklenti içinde oldukları, müfettişlerin yardım ve rehberliklerine her zaman gereksinim duydukları, ancak bu beklenti ve gereksinimlerin müfettişler tarafından yeterli düzeyde karşılanamadığı söylenebilir. Ayrıca etkililik temasıyla ilgili olarak, diğer temalardan farklı biçimde, müfettişlerin görüp tespit ettikleri ve çözüm önerisi de getirdikleri sorunlara dönük yazı ve raporlarının icra

makamlarınca gereği gibi dikkate alınmamasının, rehberlik ve teftiş çalışmalarını etkisiz kıldığı, asıl beklentilerinin müfettişlerden değil de yöneticilik görevlerinde bulunanlardan olduğu söylenebilir.

Ovalı (2010) “İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde Balıkesir ili merkez ilköğretim kurumlarının teftişinde, ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerinin uygulanma düzeyine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerinin belirlenmeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın çalışma evrenini, Balıkesir ili merkez sınırları içinde yer alan resmi ilköğretim okullarında 2009–2010 öğretim yılında görev yapan toplam 1417 öğretmen, 115 yönetici ve Balıkesir ilinde görev yapan 42 müfettiş oluşturmuştur. Öğretmenlerden 315, yöneticilerden 50, müfettişlerden 35 kişi örnekleme oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Korkmaz (2007) tarafından müfettiş, yönetici ve öğretmenler için ayrı ayrı geliştirilen anket formları kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, müfettişlerin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyi ile ilgili olarak, müfettiş görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu, buna karşılık öğretmen ve yönetici görüşlerinin daha olumsuz olduğu belirlenmiştir. Öğretmelerin cinsiyet ve branş değişkenleri açısından anlamlı farklar bulunurken; hizmet süresi değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır. Ayrıca anket uygulanan ilköğretim okulu yöneticileri ile ilköğretim müfettişlerinin çoğunluğunun erkek ve çoğunluğunun da lisans düzeyinde bir eğitime sahip oldukları anlaşılmıştır.

Oktar (2010) tarafından gerçekleştirilen “Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında eğitim denetimi alanında yapılan araştırmaların topluca incelenmesi ve Milli Eğitim Bakanlığı denetim hizmetlerinin yasal dayanaklara göre değerlendirilerek, uygulayıcılara ve araştırmacılara kolaylık sağlaması amaçlanmıştır.

Araştırmada alan tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Türkiye’de eğitim denetimi alanında yapılmış araştırmalar ve yasal dayanaklar bağlamında ise ilgili yasa ve yönetmelikler oluşturmaktadır.

Araştırmada elde edilen temel bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlar şöyledir;

1. Milli Eğitim Bakanlığı denetim hizmetleri çağdaş anlayışı yansıtmamaktadır.
2. Denetim sisteminin yapısından, denetmenlerin sayısal ve niteliksel yetersizliklerinden kaynaklanan önemli sorunlar vardır.
3. Denetmenler, mesleki gelişme konusunda öğretmenlere rehberlik yapamamaktadır.
4. Denetmen yeterlikleri konusunda, öğretmen, yönetici ve denetmenler arasında önemli algı farklılıkları bulunmaktadır.

Gök (2009) “İlköğretim Okullarının Kurum Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş ve Okul Müdürü Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tezinde Muğla İli ilköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlarını okul müdürlerinin ve ilköğretim müfettişlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini 2007-2008 eğitim yılında Muğla il merkezinde görev yapmakta olan okul müdürleri ve ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Buna göre evrenden örneklem alınmamış, 30 ilköğretim müfettişi ve 75 okul müdüründen veri toplanmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu ile toplanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen temel bulgulardan hareketle; denetim öncesi müfettişlerin görev dağılımı yaparak her birinin ayrı ayrı alanları denetlemediği, yeterince mesleki rehberlik yapılmadığı, yöneticilerinde denetim esnasında olumsuz tutumlar sergilediği, okul yöneticisinin de kurumdaki etkinlikleri izlemesi ve değerlendirmesi gerektiği, denetim neticesinde önerilen önlemlerin daha sonra izlenmediği, müfettiş sayısının yetersiz olduğu ve önceki denetim faaliyetlerinin de dikkate alınmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Gündüz (2008) tarafından gerçekleştirilen “Avrupa Birliğine Uyum Sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Sisteminin Yenilenme İhtiyacı” adlı doktora tezinde bazı Avrupa Birliğine üye ülkelerin eğitim denetimi sistemleri ile Türkiye’deki eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması ve bu bağlamda teftiş sisteminin yenilenme ihtiyacının müfettişlerce nasıl algılandığının betimlenmesi amaçlanmıştır.

Bu araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2007-2008 öğretim yılında tüm Türkiye’de MEB’na bağlı olarak

çalışan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Diğer taraftan araştırmanın çalışma evrenini ise, 2007–2008 öğretim yılında İstanbul İli Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak çalışan ilköğretim müfettişleri oluşturmaktadır. Araştırmanın başlamasından hemen sonra, İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak, görev yapan ilköğretim müfettişlerinin sayısı alınmıştır. Adı geçen öğretim yılında görev yapan 319 ilköğretim müfettişinden 311'ne ulaşılmıştır. Veri toplanması için, birden fazla veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından bir anket geliştirilmiştir. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, ilköğretim müfettişlerinin çeşitli demografik özelliklerini belirlemek üzere altı tane soru yer almıştır. Bu bölümde müfettişlerin cinsiyet, yaş, kıdem, eğitim durumu, alınan ödül sayısı ve alınan hizmet içi eğitim sayısı değişkenleri temel alınmıştır. Anketin ikinci bölümünde ise, ilköğretim müfettişlerinin “Avrupa Birliğine uyum sürecinde Türkiye’deki teftiş sisteminin yenilenme ihtiyacını belirlemeye yönelik 62 madde hazırlanmıştır. Yenilenme ihtiyacı, sekiz ayrı alt başlık altında toplanarak irdelenmiştir. Bu sekiz alt başlık şu şekilde düzenlenmiştir: Müfettişlerin işe alınması ve yetiştirilmesi, teftiş sisteminin yapısı, müfettişlerin çalışma koşulları, müfettişlerin sorumluluk alanları, müfettişlerin eğitim politikasındaki rolü, müfettişliğin pozisyonu, denetleme süreci ve müfettişlere verilen hizmet içi eğitim. Araştırmanın ikinci aşamasında müfettişlerin sahip oldukları demografik özellikler ile Avrupa Birliğine uyum sürecinde Türkiye’deki teftiş sisteminin yenilenme ihtiyaçlarını algılama düzeylerinin birbirine bağımlı olup olmadığını sınamak üzere kaykare (Chi-square) analizi yapılmıştır. Araştırma kapsamında ayrıca yine iki süreksiz çok kategorik değişkenlerin birbirleri ile ilişkisini saptamak üzere Kontinensi korelasyon katsayısı bulunmuştur. Araştırma kapsamında tüm veriler çift yönlü olarak sınanmış ve anlamlılık düzeyi en az ,05 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca, ,01 ve ,001 düzeyinde anlamlı çıkan sonuçlar tablolarda belirtilmiştir. Elde edilen tüm verilerin çözümlenmesinde sosyal bilimler alanındaki analizler için geliştirilmiş olan SPSS paket program kullanılmıştır. Nitel veriler dört aşamada analiz edilmiştir. Birinci aşamada, veriler kendi içinde anlamlı bölümlere ayrılmış ve anlamlı bütün oluşturan bölümlere kodlar verilmiştir. İkinci aşamada bu kodların hangi alanlarda organize edileceği belirlenmiştir. Üçüncü aşamada, organize edilen veriler, ait olduğu alanlarda uygun yerlerde işlenmiştir. Dördüncü aşamada ise, veriler açıklanmış ve ilişkilendirilmiştir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler, bir araya getirilerek, yorumlanmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular müfettişlerin, üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi bölümlerinde yetiştirilmesi konusunda, yenilenme ihtiyacı olduğunu, müfettişlere görev süresi içinde yüksek lisans ve doktora yaptırılması gerektiği, müfettiş adayları hakkında toplanan bilgilerin, özel ve tarafsız bir komisyonca incelenmesi gerektiği, müfettişlerin işe başladıktan sonra, asaleten müfettiş olabilmeleri için, verilen hizmet içi eğitim konusunda yenilenme ihtiyacının bulunduğu, Müfettişlerin denetimini ve rehberliğini yaptığı öğretmen ve yöneticilerden eğitim, bilgi ve deneyim yönünden daha yeterli olması için yenilenme yapılması fikrinin öne çıktığı, müfettiş olacakların öncelikle belli bir deneyim sahibi ve eğitim yönetimi, teftişi ve plânlaması bölümü mezunu olmaları gerekliliği gibi hususları açığa çıkarmıştır.

Araştırma bulgularından hareketle Müfettişler, üniversitelerin eğitim yönetimi ve denetimi bölümlerinde yetiştirilmeli, görev süresi içinde yüksek lisans, doktora ve yurt dışı eğitim olanakları verilmesi, Bakanlık ve ilköğretim müfettişliği tek çatı altında toplanmalı ve adına da eğitim müfettişliği denilmesi, Teftiş birimi, daha bağımsız, etkili ve verimli çalışabilmek ve yerel etkilerden uzak kalabilmek için, Bakanlığa bağlı olarak merkezî ve bölgesel düzeyde örgütlenmesi ve Müfettişlerin görev alanları daraltılmalı ve her biri ayrı ayrı uzmanlık gerektirecek çok değişik alanlardan sorumlu tutulmamaları gibi çeşitli öneriler getirilmiştir.

Kunduz (2007) tarafından “İlköğretim Müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine Ve Klinik Denetime Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Algıları ” başlıklı bir yüksek lisans tez çalışması gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın temel amacı ilköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkeleri ve kliniksel denetime yönelik davranışlarını belirlemek şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın evreni İstanbul ili Avrupa Bölümü ilköğretim okullarında çalışmakta olan öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini, okul büyüklüğü göz önünde bulundurularak, random yoluyla belirlenen toplam beş ilçeden 30 resmi ilköğretim okulu oluşturmuştur. Araştırmaya 634 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve klinik denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları genel olarak “biraz katılıyorum” düzeyindedir. Öğretmenlerin

Kliniksel Denetime yönelik davranışlarına ilişkin algılarının Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine ilişkin algılarına göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Uyanık (2007) “Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Muğla İli ilköğretim okulları II. Kademesinde yapılan ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önemine ilişkin, ilköğretim müfettişleri ve branş öğretmenlerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini, 2006- 2007 eğitim öğretim yılında Muğla İlinde görev yapmakta olan İlköğretim Müfettişleri ve ilköğretim okulları II. Kademe görevli branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Müfettiş evren sayısı 33 olduğundan, bu grupta örneklem alma yoluna gidilmemiş evrenin tamamına ulaşılmıştır. Branş öğretmeni sayısının fazlalığı bu grupta örneklem alma yoluna gidilmesini gerektirmiştir. Muğla Merkez, Fethiye, Bodrum, Ula, Kavaklıdere ilçe merkezlerinde çalışan 401 branş öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda Türk Eğitim Sisteminde ilköğretim Müfettişlerince teftiş edilen ilköğretim okulları II. Kademe öğretmenlerinin ders teftişinde müfettiş uzmanlaşmasının önem durumu konusunda müfettiş ve öğretmenlerin farklı görüşlerde olduğu, ayrıca branş öğretmenlerinin kendi gruplarında ders teftişinin bazı aşamalarında görüşlerinin farklılaştığı belirlenmiştir.

Süzen (2007) tarafından gerçekleştirilen “İnsan Kaynakları Yönetim Süreçleri Çerçevesinde Öğretmen Değerlendirmesinde Performans Değerlendirme: Özel Bir İlköğretim Okulundaki Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasında özel bir ilköğretim okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmen değerlendirilmesinde performans değerlendirme sistemine ilişkin görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir.

Araştırmanın uygulaması, 2006–2007 öğretim yılı güz döneminde Eskişehir İli MAT FKB Özel Gelişim İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, okulun İlköğretim bölümünde görev yapmakta olan 12 sınıf öğretmeni katılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan “Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formu” ve “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma verileri

içerik analiz yoluyla çözümlenmiş, daha sonra, araştırma soruları temel alınarak bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak şu sonuçlar ortaya çıkmıştır; araştırmada performans tanımı yapan öğretmenlere göre, performans, *öğretmenin görevini iyi yapması* olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlerin biri dışında tümü öğretmen değerlendirmesinde performans değerlendirme sisteminden yararlanılmasını gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Öğretmen değerlendirmesinde performans değerlendirme sisteminin neden kullanılması gerektiğine ilişkin gerekçeler ise *mesleki gelişim, örgütsel amaçların gerçekleşme düzeyini belirleme, performansa dönük rehberlik, ödüllendirme, öğretmen eğitimini değerlendirme ve eğitimin toplumsal işlevini geliştirme* biçimindedir. Öğretmenler, kendi performansının değerlendirilmesinde performans değerlendirmeden yararlanılmasına ilişkin olumsuz görüş belirtmiştir. Öğretmenler, öğretmen performansını değerlendirme sürecine birden farklı kişi ve kurumun katılması yönünde görüş açıklamışlardır. Öğretmenlerin tümü okul yönetiminin performans değerlendirme sürecine katılması gerektiği yönünde görüş belirtmiştir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin belirttikleri görüşler *velilerin, öğrencilerin, diğer öğretmenlerin, akademisyenlerin, müfettişlerin ve okulda çalışan diğer personelin* de öğretmen performansını değerlendirme sürecine katılması gerektiği biçimindedir. Performans değerlendirme sürecinde yaşanabilecek sorunlara ilişkin *değerlendirme süresinin az olması, yanlış değerlendirme yapılması, iletişim sorununun yaşanması, sınav sonuçlarının öğretmen performansıyla ilişkilendirilmesi ve performans değerlendirme sonuçlarının amaç dışı kullanılması* biçimindedir.

İlğan (2006) “ Adana, K. Maraş ve Hatay ili İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Kamu İlköğretim Okullarında Uygulanabilir Bulma Düzeyleri” adlı doktora tezinde ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin görüşlerine göre farklılaştırılmış denetim modelinin benimsenme ve devlet ilköğretim okullarında uygulanabilir bulunma durumunun amaçlanmıştır. Bu araştırmada tarama (betimsel) modeli kullanılmıştır.

Araştırmanın hedef evrenini Adana, Kahramanmaraş ve Hatay il (şehir) merkezlerindeki devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ve belirtilen illerde görev yapan ilköğretim müfettişleri oluşturmuştur. İlköğretim müfettiş sayısının az olmasında dolayı, araştırmanın hedef evrenini oluşturan Adana, Kahramanmaraş ve

Hatay illerinde görev yapan müfettişlerin tamamı örnekleme alınmıştır. Öte yandan hedef evrende ki öğretmen sayısı oldukça fazla ve ulaşılması zor olduğu için öğretmen kitlesi içinden örneklem alınması tercih edilmiştir. Araştırma çerçevesinde ilköğretim müfettişlerinin ve öğretmenlerinin FD modelini benimseme ve uygulanabilir bulma durumlarını ortaya koyma amacıyla bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Veri toplama aracı, Glatthorn (1997)'un geliştirdiği modele dayanmak, konuyla ilgili doktora tezleri incelenmek ve alan yazından da yararlanmak suretiyle araştırmacı tarafından dört alt boyut şeklinde geliştirilmiştir. Model çerçevesinde her biri alt bir ölçek olarak geliştirilen boyutlar şu şekilde belirlenmiştir: (1) FD sisteminin kurulması için gerekli unsurlar, (2) yeni veya öğretimde ciddi problem yasayan öğretmenlere yönelik yoğun gelişim yaklaşımı (3) akademik gelişmişlik ve başarı bakımından orta düzey öğretmenlere yönelik işbirliği odaklı mesleki gelişim yaklaşımları ve (4) akademik gelişmişlik bakımından gelişmiş, başarılı ve yeterli öğretmenlere yönelik öz-yönetimli gelişim yaklaşımı. Ankete katılan müfettiş ve öğretmenlere ait kişisel bilgiler, frekans ve yüzde ile çözümlenmiştir. FD modelinde yer alan alt boyutların benimsenme ve uygulanabilir bulunma düzeylerinin değerlendirilmesinde ise; aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları, müfettiş ve öğretmenlerin “tamamen” benimsediği ortaya çıkmıştır. Diğer taraftan ise farklılaştırılmış denetim modelinin kurulması için gerekli unsurları, müfettişler “büyük ölçüde”, öğretmenler ise “orta” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. Öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik müfettiş görüşleri çok çeşitli olmakla birlikte dikkat çeken ifadeler; ‘öğretmen, öğretim ve eğitim sorunlarının tartışılıp geliştirildiği bir ya da birkaç eğitim kanalının olması (1)’ ve ‘öğretmenlik mesleğinin profesyonel standartlarının belirlenip, bu standartların kontrol değişkenleri olarak belli zaman aralıklarıyla gözden geçirilip, eleme sisteminin geliştirilmesi gibi bazı eklemeler yaptıkları da saptanmıştır. Ayrıca müfettiş veya okul müdürünün meslekte yeni veya öğretimde ciddi problem yasayan öğretmenlere yönelik yoğun mesleki gelişim yaklaşımını uygulamasını; müfettişler “büyük ölçüde”, öğretmenler ise “orta” düzeyde uygulanabilir bulmuşlardır. FD modelinin alt boyutları içerisinde müfettişler en çok sırasıyla, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını benimserken; öğretmenler ise en çok sırasıyla, FD modelinin kurulması

için gerekli unsurları, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını ve yoğun mesleki gelişim yaklaşımını benimsemişler. FD modelinin alt boyutları içerisinde müfettişler en çok sırasıyla, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını, yoğun mesleki gelişim yaklaşımını, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları ve işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını uygulanabilir bulurken; öğretmenler ise en çok sırasıyla, FD modelinin kurulması için gerekli unsurları, işbirlikçi mesleki gelişim yaklaşımlarını, özyönetimli mesleki gelişim yaklaşımını ve yoğun mesleki gelişim yaklaşımını uygulanabilir bulmuşlardır.

Bu araştırma sonucunda, müfettiş ve öğretmenlerin FD modelini tamamen benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Yurtdışında ve yurtiçinde yapılan birçok araştırmada geleneksel denetim sisteminin etkili olmadığı; yurtiçinde yapılan araştırmalarda da mevcut denetim sisteminin etkili olmadığı, öğretmenlerin denetim uygulamalarından ve müfettişlerden memnun olmadığı gerçekleri göz önünde bulundurulursa, Türkiye eğitim sisteminde mevcut denetim sistemi yerine FD modelinin uygulanması önerilmiştir.

Ciğer (2006) tarafından gerçekleştirilen “Kahramanmaraş İli İlköğretim Müfettişlerinin Ders Denetimi Sürecinde Gösterdikleri Davranışların Öğretmenleri Güdülemesine İlişkin Öğretmen ve Müfettiş Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ise ilköğretim müfettişlerinin ders denetimi sürecinde gösterdikleri davranışların, öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşlerinin saptanması amaçlanmıştır.

Araştırma, 2005/2006 öğretim yılında Kahramanmaraş ili sınırları içerisinde yer alan ilköğretim okullarında görev yapan 426 sınıf öğretmeni ve aynı ilin milli eğitim müdürlüğü ilköğretim müfettişleri başkanlığı bünyesinde görev yapan 49 ilköğretim müfettişinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya ilişkin olarak verilerin toplanması amacıyla beşli Likert tipi anket geliştirilmiştir. Anket “durum saptama süreci”, “düzeltme/geliştirme ve değerlendirme süreci” ve “diğer etkinlikler” adlı üç bölümden oluşmaktadır.

Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlara göre, ilköğretim müfettişlerinin ders denetim sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri farklılaşmaktadır. Müfettişler, davranışlarının öğretmenleri güdülemesi konusunda öğretmenlere göre daha olumlu görüş ortaya

koyarlarken, öğretmenler aynı konuda müfettişlere göre daha olumsuz düşünmektedirler.

Döngel (2006) “İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Çalışmalarının WEB Üzerinden İyileştirilmesine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot uygulamaları yapılmakta olan Denetim ve Performans Değerlendirme Çalışmalarının Web üzerinden iyileştirilmesine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin ortaya çıkarılmasını ve böylece eğitim öğretim kalitesinin yükselmesine katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim müfettişlerinden performans değerlendirme projesine katılan ve bu konuda bilgi sahibi olan 30 ilköğretim müfettişi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın temel bulgularına göre müfettişler mevcut denetim sisteminin güçlü yanlarından ziyade zayıf yönlerine dikkat çekmiş, müfettişlerin rehberlik ve iş basında yetiştirme görevlerini yeterince yerine getiremedikleri, müfettişlerin fiziksel ortam ve koşullar yönünden yetersizliklerin olduğu, teftiş edilen personelin fazlalığı, inceleme ve soruşturma konularına çok fazla zaman ayırmak zorunda kaldıkları, yapılan denetimin çağdaş standartlarda olmaması, denetleyenlerin denetlenenlerden daha fazla eğitime sahip olmaması gibi hususlara dikkat çekildiği tespit edilmiştir. Diğer taraftan müfettişler; performans değerlendirmenin günümüz yönetim anlayışların ulaştığı çağdaş ve süreç odaklı bir denetim anlayışını olarak desteklenmesi gereken bir sistem olduğu görüşünü ortaya koymaktadırlar. Ancak performans ölçümünde kullanılacak aracın kullanışlı olmadığı, aracın çok kapsamlı, zaman alıcı, uğraştırıcı, yorgunluk ve bıkkınlık verici tespitleri yapılmaktadır. Araştırmada, performans değerlendirme projesinde önerilen değerlendirme kriterlerinin çağın ve denetim sistemimizin ihtiyaçlarına yeterince cevap veremediği ve kullanılan değerlendirme kriterlerinin sayı ve nitelik yönünden yeniden gözden geçirilmesi gerektiği hususu saptanmıştır.

Koruç (2005) “İlköğretim Kurumlarına Klinik Denetim Modeli Önerisi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin denetim ve Türkiye’deki

mevcut denetim sistemi hakkındaki algılarını tespit etmeyi ve ilköğretim kurumları için klinik denetim temelli bir model önerisi sunmayı amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini 2003 – 2004 eğitim öğretim yılı içerisinde Kütahya ili merkez il ve ilçeleri ile köylerindeki ilköğretim kurumlarında görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. bu evrenden seçilen 119 sınıf ve branş öğretmenine araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik olarak hazırlanan sorular, ikinci bölümünde öğretmenlerin denetime ve mevcut denetim sistemine ilişkin algılarını tespit etmeye yönelik olarak hazırlanan yargılar ve son olarak üçüncü bölümde de klinik denetimin temel özelliklerini içeren yargılar bulunmaktadır.

Araştırmanın temel bulgularına göre öğretmenler denetim olgusuna yönelik olarak, denetim süreci içerisinde öğretmenin yaptığı iş ve eylemlerden önce hata yapabilme kapasitesine sahip ve mesleki alanda geliştirilmeye açık “ insan olarak ” görülmek istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Diğer taraftan mevcut denetim sistemine yönelik olarak, eğitim ve yönetim alanında yaşanan gelişmeler neticesinde mevcut sistemin yeniden yapılandırılması, mevcut sistem içerisinde uygulanmakta olan denetim etkinliklerinin bilimsel olarak gerçekleştirilmediği, öğretmen açısından denetimin en önemli safhası olan değerlendirilmelerde denetçilerin görüşlerine yönelik herhangi bir cevap hakkı verilmediği bu suretle de öğretmenin süreç dışı bırakıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Denetçilere yönelik olarak ise görevleri gereği nesnel olmak zorunda olan denetçilerin denetimin etkililiği açısından gerekli olan nesnelliklerinin sağlanması ve ortak amaçlara yönelik ortak denetim uygulamalarının gerçekleştirilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Mevcut sistem içerisinde eğitim öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesinde denetçiler tarafından kullanılmakta olan gözlem formlarının öğretmenin gerçek performansını yansıtmada yetersiz kaldığı yönünde ankete katılanların büyük bir çoğunluğu görüş bildirmişlerdir. Denetim etkinliklerinin oldukça dar kapsamlı ve yetersiz zamanlarda gerçekleştirildiği ve böylesi bir uygulamanın öğretmenin başarısı ya da başarısızlığını belirlemede oldukça yetersiz kaldığı, mevcut denetim sürelerinin bir ya da iki ders süresi ile kısıtlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Mevcut denetim sistemi ve denetim uygulamaları yeniden gözden geçirilerek bilimsel veriler ve çağdaş denetim tekniklerinden biri olan

klirik denetim özellikleri doğrultusunda yeniden yapılandırılması hususunda çeşitli öneriler getirilmiştir.

Memişoğlu (2001) “Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı doktora tez çalışmasında denetim uygulamalarında ilköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ne derece uyduklarına ilişkin müfettişlerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini belirleyerek denetim uygulamalarının daha yararlı bir duruma getirilmesi ve geliştirilmesini, ilgilileri bilgilendirmeyi ve önerilerde bulunmayı amaçlamıştır.

Betimsel bir nitelik taşıyan araştırmanın evrenini 2000-2001 eğitim yılında Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görev yapan 177 ilköğretim müfettişi ile Ankara Büyükşehir Belediye sınırları içinde görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri ile okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 501 öğretmen, 109 ilköğretim müfettişi ve 108 yönetici olmak üzere toplam 718 eğitimci oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu kullanılmıştır. Toplanan veriler kodlanarak SPSS programına aktarılmış ve analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, denetim uygulamalarında çağdaş denetim ilkelerine ne derece uyulduğuna ilişkin müfettişler “çoğunlukla ve her zaman” düzeyinde, öğretmenler “nadiren” ve yöneticiler ise “ara sıra” düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Müfettiş, öğretmen ve yönetici görüşlerinde anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bu durum denetim uygulamalarında çağdaş denetim ilkelerine ilişkin müfettiş, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında henüz beklenen düzeyde bir görüş birliğinin oluşturulmadığı şeklinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak öğretmenlere gerekli mesleki yardım, rehberlik ve destek sağlanması, müfettişlerin kendilerini geliştirmelerinin özendirilmesi, denetimin etkililiğinin artırılması için öğretmen görüşlerinin alınması, müfettişlerin görev tanımlarının yeniden yapılması gibi çeşitli öneriler getirilmiştir.

Özdemir (2001) tarafından gerçekleştirilen “Çağdaş ve Demokratik Eğitimde Teftiş” adlı doktora tezinde ise çağdaş ve demokratik eğitim anlayışı bağlamında ilköğretim müfettişleri ile ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinin

saptaması, analiz edilip yorumlanması, gerekli hallerde önerilerde bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup var olan durum betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırma evreni Bolu ili merkezinde görev yapmakta olan ilköğretim müfettişleri ile ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırma evreninden örneklem alınma yoluna gidilmemiş ve evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma verileri araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırma bulguları bina ve tesislere ilişkin sorunların amirlere ulaştırılma derecesinin yeterli olmadığını, taşınmalı eğitim sorunlarına ilişkin müfettiş görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığını, yönetici ve öğretmenlerin ihtiyaçları konusunda da müfettiş görüşlerinin “az” düzeyde dikkate alındığını ve müfettişlerin yönetici ve öğretmenlere yeteri kadar rehberlik yapamadıkları gibi çeşitli sonuçlar ortaya çıkarmıştır.

Aytekin (1997) “Türkiye Cumhuriyeti ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistemlerinde Müfettiş Niteliklerinin Karşılaştırılması” adlı doktora tez çalışmasında her iki ülkede de müfettiş niteliklerini belirlemeyi; müfettişlerin kişisel ve uzmanlık nitelikleri ile teftiş sisteminin yapı ve işleyişi arasında ki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır.

Araştırmanın evrenini Türkiye ve KKTC başkentlerinde ilköğretim, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmakta olup bu evrenden seçilen örneklem grubuna araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket uygulanmıştır. Öğretmenlerin müfettiş niteliklerine ilişkin algılarını ölçmek amacıyla geliştirilen bu anketin birbirinden bağımsız beş boyutu bulunmaktadır. Bunlar sırasıyla; kişisel nitelikler, yöneticilik nitelikleri, görev boyutuna ait nitelikler, davranış boyutuna ait nitelikler ve değerlendirme boyutuna ait nitelikler şeklinde belirlenmiştir. Toplanan veriler kodlanarak SPSS programına aktarılmış ve müfettiş nitelikleri toplam yedi faktör altında analiz edilmiştir.

Araştırmanın temel bulgularına göre Türkiye ve KKTC müfettişlerinin en yüksek sahip oldukları nitelik “kendine güvenin yüksek olması” iken en düşük sahip

oldukları nitelik ise “sempatik olmalarıdır”. Diğer taraftan müfettişlerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin öğretmen algılarının ülke ve okul türü değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak Türkiye ve KKTC toplumlarının kültürel, siyasal, yönetsel ve eğitim sistemleri açısından benzer özelliklere sahip olduğu ancak her iki ülkenin teftiş sistemlerinin birbirinden farklı olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre birbirine benzer özelliklere sahip bu iki kardeş ülkenin teftiş sistemleri arasında ki farklılığı gidermek amacıyla teftiş hizmetlerinin yönetimi ve müfettişlerin konumu, müfettişlerin işe alınması ve yetiştirilmesi, müfettişlerin görevden alınması, müfettişlerin görev ve sorumlulukları, genel hakları, yasaklar, disiplin işleri ve ceza kovuşturması, mali haklar, sendikal haklar başlıkları altında çeşitli öneriler getirilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, evreni, örnekleme, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma Türkiye Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin tarihsel gelişiminin ortaya konulması, mevcut durumun betimlenmesi ve yeni bir model önerisi geliştirilebilmesi amacıyla karma araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Karma yöntem kısaca nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanılması şeklinde tanımlanabilir. Birçok araştırmacı nicel ve nitel yaklaşımların bir arada kullanılması gerektiğini savunmaktadırlar. Eğitim ve sosyal araştırmalarda "karma yöntem" yaklaşımının önemli bir dönüm noktası olduğu savunulmaktadır (Baki ve Gökçek, 2012: 2). Bu dönüm noktasının mimarı ise sosyal bilim alanına araştırmalarıyla oldukça değerli katkıları olan ancak bir yandan da nicel paradigmayı ya da nitel paradigmayı tabulaştırarak birini diğerine üstün kılan araştırmacıların ta kendisidir. Karma araştırma yönteminin asıl amacı ne bu geleneklerden birini diğerine tercih etmek ne de bunları yerinden etmektir; aksine her ikisinin de güçlü yönlerini alarak tek bir yöntem çatısı altında zayıf yönleriyle başa çıkmaktır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 14). Karma yöntem tek bir araştırmada ya da bir araştırma dizisinde hem nitel hem nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve birleştirilmesine odaklanılan bir araştırma yöntemidir (Creswell ve Plano Clark, 2014: 5). Araştırma yöntemlerini kıyaslamaktansa araştırma amaç ve alt amaçlarının bu süreci kendiliğinden şekillendirmesine izin vermek belki de en akılcı şeydir (Borrego, Douglas ve Amelink, 2009: 53). Böylece nicel ve nitel yaklaşımlar birbirine rakip olarak görülmemekte aksine her ikisinin de uygun olduğu durumlarda daha güçlü yanlarıyla ön plana çıkarılmaktadır. Bilinen en yaygın araştırma yöntemlerinden nitel ya da nicel yaklaşıma gereğinden fazla ağırlık vermenin araştırmacıyı olumsuz yönde etkileyebileceği inancı bu ikisi arasında bir denge durumu

oluşturmak gerekliliğini ve en azından her ikisinden de gerektiği kadar yararlanmak düşüncesini gündeme getirmiştir. Bu nedenle karma yöntem araştırmaları bazı kaynaklarda “dengelenmiş araştırma yöntemi” (balanced research approach) olarak da adlandırılmaktadır (Amaratunga, Baldry, Sarshar ve Newton, 2002: 53). Karma yöntem aslında üzerinde çalışılan konunun karmaşıklığından kaynaklanan bir arayışın sonucu olarak ortaya çıkmış (Östlund, Kidd, Wengström ve Rowa-Dewar, 2011: 369), zamanla kendine has bazı temel bileşenler üzerine inşa edilerek (Petter ve Gallivan, 2004: 3) yeni bir bilimsel araştırma paradigması olmayı başarmıştır (Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007: 113). Buna göre karma yöntemin bilimsel araştırma geleneğinde basitçe iki köklü yöntemi birbirine ulamaktan ibaret olmadığı, aksine her iki yöntemin güçlü yanları üzerine inşa edilmiş yeni bir paradigmaya evrildiği ifade edilebilir.

Karma araştırma yöntemlerinde iki temel çıkış noktası ifade edilmektedir; bunlar sırasıyla araştırma içinde ve tüm süreç boyunca nitel ve nicel yaklaşımı kullanan “karma model” (mixed model) ve tüm araştırma için bir nitel bir de nicel aşama barındıran “karma yöntem” (mixed method) (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004: 20) şeklinde özetlenebilir. Buna göre karma yöntem araştırmalarında, araştırma deseni bu iki temel noktadan hareketle çizilebilir. Buna göre araştırma deseni belirlenirken öncelikle karma işleminin “eş zamanlı” (simultaneously) mı yoksa “sıralı” (sequential) mı yapılacağı kararlaştırılmalıdır (Tashakkori ve Teddie, 2010: 198). Bu yaklaşımların temel farkı nitel ve nicel paradigmaların hangi oranda ve ne amaçla karılacağına ilişkin getirdikleri bakış açılarıdır. Eğer karma işlemi eş zamanlı yapılacaksa aynı anda hem nitel hem de nicel veriler toplanarak uygun analiz yöntemleriyle birbirlerini doğrulamaları amaçlanırken, karma işlemi sıralı olarak yapılacaksa bir yöntemle elde edilen bulguların diğeri ile doğrulanmasının yanı sıra farklı bir hedef kitle üzerinde farklı bir araştırma yöntemiyle sonuçların etkisinin test edilmesi de söz konusudur. Araştırmacının, araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli kararları verdikten sonra yapması gereken en uygun karma yöntem desenine yönelmesi ve araştırmasını buna göre tasarlamasıdır. Bu aşamada araştırmacının vermesi gereken en zor karar her karma yöntem araştırmasında olduğu gibi araştırmanın hangi paradigma ile başlatılacağı ve hangisiyle devam ettirileceği hususundadır; buna göre desen seçiminde anahtar kavram doğrudan veri toplama ve analizi yöntemidir (Tashakkori ve Teddie, 2010: 219). Bu araştırma amacı itibarıyla yukarıda bahsi geçen sıralı yaklaşıma uygun bir yapıya

sahiptir. Bu nedenle araştırma deseninin belirlenmesinde karma yöntem esasına göre sıralı desenler dikkate alınmıştır.

Karma yöntem araştırmalarında yaygın olarak kullanılan sıralı desenler şunlardır: yakınsayan paralel desen, açımlayıcı sıralı desen, keşfedici sıralı desen, i içe karma desen, dönüştürücü desen ve çok aşamalı karma desen (Creswell ve Plano Clark, 2014: 78). Bu desenlerin birinin diğerine üstünlüğünden ziyade araştırma amacıyla birebir uyumlu olması şartı ön plana çıkmaktadır. Bu araştırmanın genel amacı var olan durumu betimleyerek geleceğe yönelik bir denetim modeli geliştirmek olduğu için keşfedici sıralı desen kullanılması tercih edilmiştir. Bu yaklaşımda nitel veriler, nicel sürecin altında yatan derin anlamı açığa çıkarmak veya daha geniş bir kitleye ulaşacak nicel bir süreci inşa etmek için toplanır ve analiz edilir (Klassen, Creswell, Clark, Smith ve Meissner, 2012: 379). Keşfedici sıralı desende sıralı bir zamanlama kullanılarak nitel verilerin toplanmasına ve zmlenmesine öncelik verilir ve bunlarla başlar. Keşfedilen sonuçlar üzerinden araştırmacı ikinci aşamayı, yani nicel aşamayı uygulamaya başlar ve birincil sonuçları test eder veya geneller. Daha sonra nicel verileri birincil nitel verilerin üzerine nasıl inşa ettiğini açıklar (Creswell ve Plano Clark, 2014: 79). Ancak burada unutulmaması gereken tıpkı karma yöntemin tanımında olduğu gibi keşfedici sıralı desenin tanımında da tam bir uzlaşı olmadığıdır; zira tüm süreç araştırmacının hangi değişkenleri neyin üzerine temellendireceğine karar vermesiyle başlar (Ivankova, Creswell ve Stick, 2006: 4). Böylece araştırmanın temel sorusuna aranan yanıtlar aslında çoklu veri kaynaklarından hareketle daha güvenilir bir zeminde yer bulur ve nitel ve nicel veriler birbirini doğrular bir şekilde bir araya getirilir (Doyle, Brady ve Byrne, 2009: 181). Bu araştırma kapsamında öncelikle odak grup görüşmesi yöntemiyle mevcut denetim sisteminin olumlu ve olumsuz yönleri betimlenmiş, ardından elde edilen veriler zmlenerek ideal bir denetim sistemin nasıl olması gerektiğine ilişkin bir model öneri envanteri geliştirilmiş olduğundan çalışma keşfedici sıralı olarak desenle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın özellikle birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü alt problemleri kapsamında doğrudan nitel araştırma yöntemlerine başvurulacak olup, elde edilen veriler aynı kapsamda zmlenecektir. Araştırmanın beşinci alt problemi ise karma yönteme başvurularak gerek diğer dört alt problemde elde edilen bulgular ışığında geliştirilecek olan model öneri envanterinden elde edilen veriler ışığında cevaplanmıştır.

3.2. Araştırmanın Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu (Katılımcıları)

Karma araştırma yönteminde gerçekleştirilen araştırmanın evreni, hem nitel yöntemi hem de nicel yöntemi içine alan çoklu bakış açısıyla oluşturulmuştur. Bu amaçla var olan durumu betimleyebilmek ve paydaş görüşlerinden hareketle bir model önerisi envanteri geliştirebilmek için nitel görüşmeler öngörülmüştür. Buna göre ülkemizin farklı il ve kurumlarında görev yapan akademisyenler, maarif müfettişleri, okul müdürleri ve öğretmenler evren olarak kabul edilmiş ve bunlar arasından maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılarak oluşturulan 6 akademisyen, 10 maarif müfettişi, 10 okul müdürü ve 15 öğretmen çalışma grubunu oluşturmuştur. Nitel görüşmeler kapsamında görüşleri alınan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Görüşme Yapılan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

	Kod	Görev Unvanı	Cinsiyet	Görev Yeri
1	A1	Akademisyen	Kadın	Yükseköğretim
2	A2	Akademisyen	Erkek	Yükseköğretim
3	A3	Akademisyen	Erkek	Yükseköğretim
4	A4	Akademisyen	Kadın	Yükseköğretim
5	A5	Akademisyen	Erkek	Yükseköğretim
6	A6	Akademisyen	Erkek	Yükseköğretim
7	MM1	Maarif Müfettişi	Erkek	İl MEM
8	MM2	Maarif Müfettişi	Erkek	İl MEM
9	MM3	Maarif Müfettişi	Erkek	İl MEM
10	MM4	Maarif Müfettişi	Erkek	İl MEM
11	MM5	Maarif Müfettişi	Erkek	İl MEM
12	MM6	Maarif Müfettişi	Erkek	İl MEM
13	MM7	Maarif Müfettişi	Erkek	İl MEM
14	MM8	Maarif Müfettişi	Erkek	İl MEM
15	MM9	Maarif Müfettişi	Erkek	İl MEM
16	MM10	Maarif Müfettişi	Erkek	İl MEM
17	M1	Okul Müdürü	Kadın	İlkokul

Tablo 1'in devamı

18	M2	Okul Müdürü	Kadın	İlkokul
19	M3	Okul Müdürü	Erkek	Ortaokul
20	M4	Okul Müdürü	Erkek	Lise
21	M5	Okul Müdürü	Erkek	İlkokul
22	M6	Okul Müdürü	Kadın	Anaokulu
23	M7	Okul Müdürü	Kadın	Anaokulu
24	M8	Okul Müdürü	Erkek	Ortaokul
25	M9	Okul Müdürü	Kadın	Lise
26	M10	Okul Müdürü	Kadın	Anaokulu
27	Ö1	Öğretmen	Kadın	Lise
28	Ö2	Öğretmen	Kadın	Lise
29	Ö3	Öğretmen	Kadın	İlkokul
30	Ö4	Öğretmen	Erkek	Ortaokul
31	Ö5	Öğretmen	Erkek	Bilsem
32	Ö6	Öğretmen	Erkek	Ortaokul
33	Ö7	Öğretmen	Erkek	Lise
34	Ö8	Öğretmen	Erkek	İlkokul
35	Ö9	Öğretmen	Erkek	İlkokul
36	Ö10	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
37	Ö11	Öğretmen	Kadın	Lise
38	Ö12	Öğretmen	Kadın	Anaokulu
39	Ö13	Öğretmen	Kadın	Özel Eğitim
40	Ö14	Öğretmen	Kadın	Ortaokul
41	Ö15	Öğretmen	Kadın	İlkokul

İkinci olarak geliştirilen model önerisi envanteri için ülkemizin farklı illerinde görev yapan müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenler evren olarak kabul edilmiş ve bunlar arasından yine maksimum çeşitlilik ilkesi gereğince ulaşılan 503 müdür, müdür yardımcısı ve öğretmen örneklem olarak alınmıştır. Nicel veriler için görüşlerine başvurulmuş müdür, müdür yardımcısı ve öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Envanter Kapsamında Görüşlerine Başvurulan Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

		n	%			n	%
Cinsiyet	Kadın	266	52,9	Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	19	3,8
	Erkek	237	47,1		Lisans	350	69,6
Unvan	Öğretmen	410	81,5	Yüksek Lisans	116	23,1	
	Müdür Yrd.	42	8,3	Doktora	18	3,6	
	Okul Müdürü	51	10,1	Anaokulu	24	4,8	
Kıdem	1-10 yıl	196	39	Okul Türü	İlkokul	175	34,8
	11-20 yıl	196	39		Ortaokul	130	25,8
	21 yıl ve üzeri	111	22		Lise	143	28,4
Mezuniyet	Eğitim Fak.	387	76,9	Diğer	31	6,2	
	Diğer	116	23,1				
Toplam						503	

Tablo-2’de verilen bilgiler ışığında model önerisi envanterinin uygulanmasında katılımcıların maksimum çeşitlilik ilkesine uygun şekilde seçildiği ifade edilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma karma yönteme göre tasarlandığı için nitel ve nicel aşamalar için ayrı ayrı veri toplama araçları kullanılmıştır.

3.3.1. Nitel Aşama İçin Kullanılan Görüşme Formu

Araştırmanın amacı doğrultusunda mevcut durumun betimlenmesi, paydaş görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi ve geleceğe yönelik yeni bir model öneri envanteri geliştirilebilmesi için görüşme tekniği kullanılmıştır. Buna göre akademisyen, maarif müfettişi, okul müdürü ve öğretmenlerden oluşan çalışma grubunun konu

hakkındaki görüşlerini açığa çıkarmak amacıyla yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların dâhil edildiğini güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Görüşme formunun hazırlanması sürecinde öncelikle katılımcılara yöneltebilecek olası soruları içeren bir soru havuzu oluşturulmuştur. Eğitim denetimine ilişkin alan yazında üzerinde sıklıkla durulan ana temalar ışığında bir görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak form geçerlik çalışmaları bağlamında iki farklı üniversitede Eğitim Yönetimi ve Denetimi bilim dalında görev yapan birer öğretim üyesi ve Türk Dili uzmanı olmak üzere toplam üç uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden hareketle bazı sorular birleştirilmiş ya da formdan tamamen çıkarılmıştır. Görüşme formuna son hali verilmeden önce bir maarif müfettişi, bir okul müdürü ve bir öğretmen olmak üzere toplam üç kişi ile ön uygulama yapılmış ve anlaşılmayan, eksik anlaşılan veya yanlış anlaşılan sorular da çıkarılmıştır. Son olarak gerektiğinde katılımcılara yöneltebilecek sonda sorular düzenlenerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Katılımcıların görüşme esnasında verdikleri cevapların altında yatan sebepleri ayrıntılı bir şekilde incelemek ve sürece bağlı olarak katılımcılara yeni sorular yöneltebilmek amacıyla, çalışmada Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu tercih edilmiştir. Özellikle sondalar, görüşme sürecinde toplanan verilerin derinlemesine olmasını ve zenginleştirilmesini sağlayan önemli etmenler olarak görülür. Bu sebeple görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin görüşmeler esnasında sondalar kullanılarak daha derinlemesine veriler açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Yüz yüze yapılacak görüşme süreci başlangıcında, görüşülen kişiye çalışmanın amacı, içeriği ile tahmini görüşme süresi konularında bilgi verilerek, kayıt cihazı kullanımı için izin istenerek ve gizlilik konusunda kodlama kullanılacağı ile ilgili güvence verilerek, soruların içten ve samimi olarak cevaplanması sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşme formunda toplam 18 soru yer almakta ve bu sorular var olan durumun betimlenmesi, denetimin eğitime ilişkin diğer değişkenlerle ilişkisi ve geleceğe yönelik olası bir denetim modelinde olması gerekenleri açığa çıkarmak şeklinde düzenlenmiştir. Böylece katılımcıların hem mevcut durumu kendi bakış açılarıyla değerlendirmeleri ve denetimi diğer konularla ilişkilendirmeleri hem de geleceğe yönelik bir denetim modeli önerisi envanteri geliştirmeye katkıda bulunmaları hedeflenmiştir.

3.3.2. Nicel Aşama İçin Kullanılan Denetim Modeli Öneri Envanteri

Araştırma kapsamında ideal bir denetim sistemi için yeni bir denetim modeli geliştirileceğinden, özellikle nitel verilerden elde edilen bulgular ışığında; modelde olması ve olmaması gerekenler birer önermeye dönüştürülmüştür. Bu sayede 58 önermeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir. Oluşturulan madde havuzu öncelikle geçerlik çalışmaları adına üç alan uzmanının görüşüne sunulmuştur. Böylece önermelerin eğitim denetimi modeli geliştirebilmek için kapsam geçerliliğine sahip olması hedeflenmiştir. Ardından bir ölçme-değerlendirme uzmanından denemelik form hazırlanmadan önce envantere ilişkin görüş istenmiştir. Araştırmanın genel amacının eğitim denetimi modeli geliştirmek olduğu göz önüne alınarak gelen dönüt uyarınca envanterin toplam puan alınmaksızın uygulanması gerektiği ve bu sayede faktör analizine gerek olmadığı görülmüştür. Son olarak her bir önermenin dil geçerliliği açısından geçerliliğini sağlamak adına bir Türk dili uzmanından da görüş alınarak denemelik envantere son hali verilmiştir. Uzman görüşlerinden hareketle madde havuzundan toplam 18 önerme çıkarılarak toplam 40 önermeden oluşan bir envanter elde edilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi karma yöntem esasına göre gerçekleştirilmiş olup, nitel ve nicel verilerin analiz süreçleri aşağıda açıklanmıştır.

3.4.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel yöntemler, nicel araştırma yöntemlerinden farklı bir bilimsel araştırma yaklaşımı gösterir. İkisinin de süreçleri benzer olmasına rağmen, nitel yöntemler metin ve imgesel verilere dayanır ve veri analizinde özgün adımlara ve farklı desenlere sahiptir (Creswell, 2014: 183). Araştırma genel amacı kapsamında oluşturulan alt amaçlar uyarınca tarihsel gelişime ve farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin veriler doküman analizi yöntemiyle toplanmış ve analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda, doğrudan gözlem veya görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla görüşme ve gözlem yöntemlerine ek olarak çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel materyaller araştırmaya dâhil edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217). Dokümanlar, araştırmacı tarafından sadece

derlenmez aynı zamanda yorumlanarak araştırma problemine uygun veriyi sağlayacak şekilde yeniden yaratılır (Baş ve Akturan, 2017: 59). Buna göre ülkemiz eğitim tarihinde denetim sisteminin evrimi ve farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin ulaşılabilen tez, makale, araştırma raporu, yasal metin, çevrimiçi veri tabanları ve mümkün olan durumlarda elektronik yazışmalar doküman analizine tabi tutularak gerekli veriler derlenmiş ve çözümlenmiştir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan mevcut denetim uygulamalarına yönelik paydaş görüşlerini belirlemek için ise görüşme tekniği kullanılarak, elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Tüm çalışma grubu ile yüz yüze görüşmeler yapılarak, görüşmecilerin görüşme formundaki sorularla ilgili görüşleri alınmış, görüşmeler esnasında tüm katılımcılardan onay alınarak kayıt cihazı kullanmış, görüşmecilerin tavır, mimik, konuşma özellikleri ve benzeri davranışlarıyla ilgili gözlemler not alınmıştır. Her bir görüşmeden sonra alınan notlar ve ses kayıtları yazılı hale getirilerek formun son hali ilgili katılımcıya sunulmuş ve onayı alınmıştır. Çalışma grubundan görüşme formu aracılığıyla alınan görüşlerle ilgili betimsel analiz uygulanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013), betimsel analizi, toplanan verilerin önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenmesi, daha sonra yapılan bu betimlemelerin açıklanıp, yorumlanması, neden-sonuç ilişkilerinin irdelenmesi ve birtakım sonuçlara ulaşılması olarak belirtmektedirler. Betimsel analizin, betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamada oluştuğunu açıklamaktadırlar. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verildiğini ifade etmektedirler. Buna göre araştırma kapsamında nitel görüşmelerden elde edilen veriler sunulurken gerekli yerlerde katılımcı görüşleri doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

3.4.2. Nicel Verilerin Analizi

Veri toplama sürecinde hem veri toplama sürecine olumlu katkılar yapması hem de veri analizini kolay kılması sebebiyle (Joshi vd., 2015: 398) likert tipi soru kullanımı uygun görülmüş ve hazırlanan önermeler 4lü likert tipi sorular şeklinde envantere dönüştürülmüştür. Ancak alınan uzman görüşleri neticesinde model önermeye yönelik bu araştırmada envanter maddelerinden toplam puan alınamayacağı anlaşılmış ve

istatistiksel analizlere sadece katılım oranları belirleyecek şekilde frekans, yüzde ve ortalama alınarak devam edilmiştir.

Toplanan veriler SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Envanterin puanlaması 1 (Hiç katılmıyorum) – 4 (Tam katılıyorum) şeklinde öngörülmüştür. Likert tipi sorular sıralı (ordinal) veri olarak kabul edilir yani aralıklı (interval) veri değildir. Çünkü yukarıda bahsedilen kodlama sisteminde kullanılan rakamlar arasında matematiksel olarak eşit aralık var iken bu rakamların temsil ettiği ifadeler arasında eşit bir aralık söz konusu değildir (Turan, Şimşek ve Aslan, 2015: 194). Bu nedenle her bir madde için seçenekler arasında dizi genişliği göz önüne alınarak aritmetik ortalaması 2,49'dan küçük olan değerler “katılmıyorum” ($x < 2,49$), büyük olan değerler ise katılıyorum ($x > 2,50$) şeklinde değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde ulaşılan verilerden elde edilen bulgular alt problemlere yanıt olacak biçimde sıralanmış ve bu bulgular eşliğinde yorumlar yapılmıştır.

4.1. Türkiye Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Tarihsel Gelişimine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, “Türkiye eğitim sisteminde denetim alt sisteminin evrimi nasıl gerçekleşmiştir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla denetim alt sisteminin yapı ve işleyişi bakımından ne gibi evrelerden geçerek günümüze değin ulaştığı irdelenmiştir. Bu bağlamda özellikle Cumhuriyet döneminde yaşanan gelişmeler ağırlıklı olarak ele alınmış ancak konunun derinlemesine incelenmesini mümkün kılmak adına öncelikle Osmanlı dönemine değinilmiştir. Bu amaçla ulaşılabilen özellikle akademik çalışmalar, mevzuat kapsamına giren bilgi ve belgeler, Milli Eğitim Şuraları gibi kaynaklar taranmış ve denetim alt sisteminin farklı dönemlerde farklı isimlerle anılması da göz önüne alınarak gerekli çıkarımlarda bulunulmuştur. Böylece denetim sistemimizin hangi gelişmeler ışığında bugün bulunduğu noktaya geldiği ve bu sürecin hangi basamaklarda ne gibi evrimlere uğradığı analiz edilerek, mevcut durumun kendine has bağlamı içinde ele alınmasının mümkün kılınması amaçlanmıştır. Bu sebeple eğitim denetimine ilişkin yaşanan süreçler aşağıda kronolojik olarak sunulmuştur.

4.1.1. Osmanlı Döneminde Eğitim Denetimi

Osmanlı, her ne kadar uzun yıllar süren mağlubiyetlerin ardından nihayet bir sona geldiğinde tarih sahnesinden çekilmek durumunda kalsa da, Cumhuriyeti kuran iradeyi yetiştiren ve yeni Türk devletine bürokratik geleneğini aktarmakla kendisine biçilen son vazifeyi de yerine getirmiştir. Eğitim üstlendiği misyon özellikle kamu

erkinin topluma karşı sorumluluğunun yanı sıra devletin kendi var oluşunu sağlaması ve devam ettirmesi adına önemli görülmektedir. Osmanlının varlığının tehdit altında olduğu son dönemlerinde eğitim alanında çeşitli reform çabalarına girişerek, bu tehditleri bir nebze olsun bertaraf etmeyi amaçladığı ifade edilebilir. Böylece siyasal anlamda yaşanan bir dizi sorunun top yekûn bir modernleşme çabasıyla çözülmeye çalışıldığı, eğitimin bir kamusal alana dönüştürülmesi ve bu alanın hak ettiği değeri görmesinden söz edilebilir. Her yönetim faaliyetinde olduğu gibi Osmanlı Devlet kurumlarında da modernleşme çabalarıyla beraber teftiş, denetim ve tahkikata duyulan ihtiyaç nedeniyle, bu görevi yerine getirmek üzere görevlendirilen memurların görevlerini yürütmelerini sağlayacak hukuki düzenlemelere ihtiyaç duyulmuştur (Yıldız, 2014: 264). Aslında bu ihtiyaç, devletin kısıtlı imkânlarla, ancak mümkün olan en kısa sürede, en üst düzeyde yenileşmeye olan arzusunun bir yansımasıdır.

Osmanlı'nın farklı dönemlerinde, çeşitli gerekçelerle eğitim-öğretim ele alınmış ve üzerinde çeşitli görüşler bildirilmiş ve fermanlar yayınlanmıştır. Osmanlı Devleti'nin klâsik evresinde eğitim faaliyetleri medreselerde ve sıbyan mekteplerinde yürütülmekteydi ve bunların da gerektiği gibi denetlenmesi söz konusuydu (Taşer, 2010: 350). Ancak 18. yüzyıldan itibaren Osmanlı'da belirginleşen ve gözlemlenmeye başlayan modernleşme çabalarının rotasını ise devletin kurtarılması amacı belirlemiştir. Hassas ve bozulmaya elverişli yapının yaşadığı krizin atlatılabilmesini sağlamak ve dengeyi yeniden kurabilmek için devlet, gönülsüz de olsa modernleşme sürecini başlatmak zorunda kalmıştır. Eğitimi devlet işleyişinde faydalı bir girdi konumuna getirmek isteyen Osmanlı'da eğitim alanında modernleşmeye zemin hazırlayacak birçok yasal düzenleme yapılmıştır (Bozaslan ve Çokoğullar, 2015: 311). Böylece politik bir strateji sahası olarak eğitim pek çok reformist hamleye sahne olmuştur. Bu anlamda gerek Batılılaşma çabalarından gerekse toplumun ihtiyaçlarından kaynaklanan eğitimin kendi doğasına yönelik ıslahatların yapılması, özellikle 2. Mahmut Dönemine rastlamaktadır. Osmanlı Devleti'nde eğitim alanında önemli gelişmelerin gerçekleştirildiği II. Mahmut zamanında, 1838 senesi bilindiği üzere rüştiye mekteplerinin açılmaya başladığı tarihtir. Dolayısıyla ilk dönemlerde eğitimde, teftişle ilgili mütevellî, nazır ve noktacı gibi görevliler varken çeşitli mekteplerin açılması ile bu görevlilerin isimleri ve görevleri de değişecektir. Çünkü bu görevliler vakıf çalışanları olup, eğitimin maarif nezaretine devrinden sonra farklılıklar olmuştur (Taşer, 2010: 352). Sultan II. Mahmut, yeni tarz sivil öğretim kurumlarının ilk örneklerini de

açmıştır ki öğretimin sürekliliği ve başarısı için, teşkil edilecek yeni öğretim kurumlarının çeşitli derecelerden oluşması gerekmektedir; buna göre yeni öğretim kurumları için hiyerarşi oluşturulması gerekliliği anlamına gelmektedir (Demirel, 2012: 510). Buradan hareketle II. Mahmut döneminde ilk defa maarif işlerini yürütmek ve gerekli düzenlemeleri yapmak üzere 1838 senesinde kurulan *Meclis-i Umur-ı Nâfia*'nın, aynı yıl yayınladığı lâyhada gerekli istihdamın yapılarak, sınıflarda ve mekteplerde gerekli düzenlemelerin gerçekleştirilmesi emredilmiştir (Yıldız, 2014: 266). Böylece her ne kadar bu uygulamanın mimarı olan Sultan II. Mahmut döneminde bu kararlar tam olarak uygulamaya geçirilemese de, en azından Türk eğitim sisteminde uzun yıllar sürecek yenilik arayışının temelini oluşturması bakımından önemlidir.

Osmanlı tarihinde “ıslahatçı - reformist” olarak tanımlanan Sultan II. Mahmut’un ölümünün ardından tahta çıkan Sultan Abdülmecit’in yüzleşmesi gereken ilk büyük tehlike 1739 Fransız İhtilali ile alevlenen milliyetçilik akımı olmuştur. Buna istinaden olası riskleri öngörüp erken tedbir almak amacıyla devletin yeniden düzenlenmesini ve özellikle farklı etnik gruplar arasında çeşitli hak ve hürriyetlerin yeniden dağıtılmasını amaçlayan “Tanzimat Fermanı” 3 Kasım 1839’da Gülhane Parkında okunarak ilan edilmiştir. Fermanın ilanı modernleşme yolunda oldukça önemli bir adım olmuş ve düzenin devamlılığının sağlanması adına kapsamlı bir yeniden yapılanma süreci başlatılmıştır (Bozaslan ve Çokoğullar, 2015: 313); ancak Tanzimat Fermanının kendisinde bizzat eğitimi modernleştirme adına bir girişim olduğu ifade edilemez, bunun yerine Fermanın ilanı ile başlayan dönemin reform yapmaya uygun atmosferi sunduğu ifade edilebilir. Eğitim ve denetimi bağlamında bu dönemin en önemli yenileşme çabası 1 Eylül 1869 tarihli *Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesidir*. 18. yüzyıl sonlarından başlayan ve eklektik, bölük pürçük gelişen Osmanlı eğitim modernleşme sürecinin ilk kez bu nizamname ile birlikte tutarlı ve genel bir mahiyet kazandığını söyleyebiliriz. Bu nizamname ile birlikte imparatorluk dahilindeki eğitim kurumlarının çok büyük bir kısmı (mahalle mektepleri, rüştiyeler, Mekteb-i Sultani, yerli Gayrı Müslim cemaat okulları, yabancı okullar) tek bir sistem halinde tanımlanıyordu (Somel, 2015: 6). “*Maarif-i Umumiye Nizamnâmesi*” yayınlanana kadar teftiş işlerinin, sıbyan ve rüştiye mekteplerinde *muîn* sıfatıyla görevlendirilen ve öğretmenlere yardımcı olan görevlilerin sorumluluğunda yürütüldüğü anlaşılmaktadır (Erdem, 2009: 26). *Nizamnamenin* yayımlanması için hazırlanan Meclis-i Hassı Vükelâ (Bakanlar Kurulu) Mazbatasında özellikle eğitim alanında yaşanan sıkıntılardan

bahsedilmek suretiyle teftiş görevinin önemine vurgu yapılmıştır (Yıldız, 2014: 278). Denetimin yönetsel anlamda bir gereklilik olduğu, 1869 yılında hazırlanan, *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*'nde ifade edilmektedir (Çelebi ve Asan, 2016: 20). Bu nizamnamenin gerekçesinde eğitimin eksikliği ve denetimsizliğinin neden olduğu iki sakıncadan, yani ekonomide mevcut olan potansiyelin gereği gibi kullanılamaması ve rüştiye türü okulların sürekli bir gözetim altında bulundurulmamasından ötürü mezunların yetersiz eğitim almaları ve mezuniyet sonrasında dahil oldukları bürokraside ya verimsiz kaldıkları ya da zararlı olabilecekleri ima edilmektedir (Somel, 2015: 13). 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile teftiş işi bakanlığın resmi görevi haline gelmiş (Taşer, 2010:351); böylece Türk eğitim tarihinde teftiş kavramı çağdaş anlamında kullanılarak, sistemin hiyerarşik düzeninde yerini almaya başlamıştır.

Denetimin, eğitim sisteminde resmen tanınmasının ardından, vilayetlerde kurulan maarif meclislerinin görevleri arasında denetime de yer verildiği ifade edilebilir (Taşer, 2010: 351). 1800'lü yılların özellikle ikinci yarısında Türk eğitim tarihinde ciddi boyutlu ve oldukça sistematik reformların yer aldığı ifade edilebilir. 1881 yılında eğitim alanında yapılan pek çok değişikliğe ek olarak merkezi teşkilatın taşra ve merkez arasındaki ilişkisini sağlamak için nezaletteki müfettiş sayısı artırılmış ve aynı zamanda müfettişlerin görev ve yetki sahaları birbirinden ayrılmıştır. 1882'de ise "Encümen-i Teftiş (teftiş komisyonu) ve Muayene Heyeti" kurularak teftişle ilgili yapı güçlendirilmiştir. Yine aynı yıl "Mekatib-i Âliye Müfettişliği (yükseköğretim müfettişliği)" kurularak ilk ve orta öğretim kurumlarından sonra yükseköğretim kurumlarının da teftiş edilmesi kararlaştırılmıştır (Coşkun, 1984'ten akt. Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013: 1110). Osmanlı Devleti'nin yöneticileri başlangıçta ıslahatın veya yeniliğin hangi alanlarda yapılması gerektiği hususunda bir plan, program ve düşünceye sahip değillerdi. Fakat devletin yaşaması için ıslahat yapmanın zaruri olduğu fikrinin, bazı aydınlar ve devlet adamlarınca az da olsa benimsenmesi, ıslahat hareketlerine bir devamlılık ve neticede başarı sağlaması bakımından önem taşımaktadır (Aksoy, 2008: 68). Böylece boyut ve kapsamı çeşitlilik gösteren bir dizi yenileşme çabası 1910'lu yıllara kadar süre gelmiştir.

İlan-ı hürriyetten sonra eğitim bürokratları en az diğer nezaletler kadar hızlı bir şekilde tensikat işine girişmişler ve teşkilatlarını düzenlemeye çalışmışlardı (Tural, 2007: 179). Eğitim alanında ciddi tartışmaların yaşandığı II. Meşrutiyet döneminde

teftiş konusu üzerinde önemle durulmuş, ülkedeki okulların durumunun öğrenilerek aksaklıkların tespiti için Maârif Nezâreti tarafından önemli miktarda bütçe ayrılmıştır (Gençoğlu, 2012: 35). Nihayet 2 Temmuz 1910 tarihinde “*Tahsil-i İbtidaiye Dairesi ve Teftiş İle Muvazzaf Olan Memurinin Vezaiifi Hakkında Nizamname*” yayınlanmıştır (Taşer, 2010: 356). Nizamnameye göre, maarif müdürü, vali, maarif müfettişi, maarif-i ibtidâîye müfettişi, maarif müfettiş-i umumileri, kaza kaymakamı ve nahiye müdürünün teftiş ile ilgili görevleri bulunmaktadır. Böylece hızlı bir çöküş dönemi yaşayan Osmanlı, devletin son yıllarında bile eğitimin taşıdığı önemi hissederek birbiri ardına yasal düzenlemelerle farklı yorumlara açık olmakla birlikte kamu düzenini sağlamaya, yeniden güçlü bir sistem kurmaya ve toplumun her alanında refah seviyesini artırmaya çalışmaktadır. Netice itibariyle maarifte teftişin öneminin fark edilmesi ile birlikte süreç içerisinde teftiş sisteminin geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına önem verilmiş, gerçekleştirilen pek çok düzenleme ile birlikte 30 Temmuz 1914 tarihinde yayımlanan “*Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamnâme*”ye göre maarif nezareti idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmıştır (Yıldız, 2014: 270). Bu ayrım aslında ilk yerleşik teftiş sisteminin kökenini oluşturmaktadır; söz konusu düzenleme Osmanlının dağılmasının ardından da etkisini hissettirerek 2011 yılında yaşanan bütünleşmeye kadar geçen uzun yıllar boyunca Türk eğitim sisteminde teftiş anlayışının kurgusuna temel dayanak olmuştur.

Yukarıda bahsi geçen 2 Temmuz 1910 tarihli “*Tahsil-i İbtidaiye Dairesi ve Teftiş İle Muvazzaf Olan Memurinin Vezaiifi Hakkında Nizamname*” ile teftiş organının merkezi yapılanması kurgulanırken; 30 Temmuz 1914 tarihli “*Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamnâme*” ile teftiş alt sisteminin il ve ilçelerde teşkilatlanması öngörülmüştür. Talimatnamede müfettişlerin görevleri ise şu şekilde ifade edilmektedir (Buluç, 1997: 5);

- “Her türlü genel ve özel iptidaiye okullarının genel durumu, talim ve terbiye ile ilgili çalışmalarını teftiş etmek,
- Bölgesinde mecburi tahsilin ne dereceye kadar sağlandığını varsa devamsızlık nedenlerini mahalli mülki amirlerle işbirliği yaparak gidermeye çalışmak,

- *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı (geçici ilköğretim kanunu) gereğince toplanan Mekatib-i İptidaiyye mesarif-i mecburiyesinin düzenli olarak toplanmasını kontrol etmek,*
- *Eğitimin programlara ve kanunlara uygun olarak yapılmasını sağlamak, okul araç- gereçlerinin ve öğretmenlerin ders ve ahlaki durumlarını incelemektir.”*

Böylece uzun yıllar süregelen bir teftiş anlayışı arayışı nihayet somut bir halde resmi olarak uygulamaya geçirilen bu düzenleme ile Osmanlı eğitim tarihinde yerini almış oldu.

Teftiş sisteminin Osmanlının derin tarihindeki serüveni, bir dizi yenilik arayışında temellenerek, zaman zaman artan bir hızla yaklaşık 3 asra yayılmıştır. Tüm bu uzun yıllar boyunca tıpkı bugün de olduğu gibi farklı ideolojiler, etnik gruplar, politik baskı unsurları, bürokratların kişisel algıları veya bir başka alana katkı sunma ihtiyacı teftiş mekanizmasını farklı yönelimlere kaydırırsa da, bugün bilinen anlamıyla çağdaş bir denetim kurgusu hemen her zaman erek durumdaydı. Öte yandan özellikle Osmanlıyı kurtarma çabaları olan farklı ideolojik yaklaşımların geçen yıllar içinde birbirleriyle çatışması, bu düşünce akımlarını savunanları farklı zamanlarda egemen politik güç haline getirmiş, böylece devletin eğitim politikalarının yeniden şekillenmesine ve dolayısıyla var olan niteliğin şekil değiştirmesine sebep olmuştur. Özellikle hızlanan toprak kayıpları ve birbiri ardına yaşanan mağlubiyetler İslamcılık ve Osmanlıcılık gibi yönetim erkine daha akılcı görünen yaklaşımlar yerlerini ıslahatlar dönemine damga vuran ve bir yönüyle Cumhuriyeti kuran ulu önder Mustafa Kemal ATATÜRK ve arkadaşlarıyla da bağlantılı olan İttihat ve Terakki Cemiyetinin savunucusu olduğu Türkçülük akımına bırakmak zorunda kalmıştır. Bu sebeple 1910 ve 1914 tarihli düzenlemelerin milli hassasiyetlerden izler taşıdıklarını belirtmek mümkündür.

4.1.2.Cumhuriyet Döneminde Eğitim Denetimi

Osmanlının, çağı yakalama çabalarının altında yatan etmenlerden birinin de devletin bekasını sağlamak olduğu gerçeğinden hareketle eğitim alanında yapılan bir dizi reformunda bu amaca hizmet ettiğini ifade etmek yanlış olmayacaktır. Öte yandan eğitim alanında yapılan iyileştirmeler ve süreklilik arz eden yenileşme arzusu, devletin

diğer alanlarda başarılı olmasını sağlayamayacak kadar kısıtlı kalmış, birbiri ardına ve uzun yıllar süren savaşlar ve bunların kimi zaman sebebi kimi zaman ise sonucu olan ekonomik yetersizlik sonunda Osmanlı'yı 1. Dünya Savaşına kadar sürüklemiştir. Bu savrulma nihayet Osmanlının sonunu getirmiş ve 600 yıllık koca çınar yıkılmıştır. Ancak Osmanlının devasa kurgusu içinde bir savaş neticesinde yıkılıp gittiğini savunmak yersizdir. Hiç şüphesiz bu yıkımda farklı alanlarda var olan geri kalmışlığın birbirini tetiklemesi sonucu adeta bir kelebek etkisiyle devletin bekasını tehdit eder hale gelmesi de etkili olmuştur. Osmanlı Devleti'nin kuruluş ve yükseliş döneminde eriştiği kalkınma hızının yavaşlamasının en önemli nedenlerinden birisi de eğitim ve öğretimdeki aksaklıklar ve bunların giderilmesinde geç kalınmasıdır (Kaplukan, 2012: 173). İşte bu ihmaller zinciri giderek daha büyümüş ve nihai sona gelindiğinde diğerlerini gölgede bırakacak bir etki büyüklüğüne ulaşarak eğitim alanını adeta telafisi mümkün olmayan problemler arasına dönüştürmüştür. Ancak şunu da ifade etmekte fayda var, özellikle II. Mahmut'tan itibaren oluşturulmaya çalışılan Batılı Eğitim anlayışı Osmanlı eğitiminde hüküm süren din temelli eğitim anlayışını zayıflatmış ancak yine de çok uluslu olmanın dezavantajlarını gideremeyerek azınlık okullarını sorunsalını çözüme kavuşturamamıştır. Tüm bu silsile Cumhuriyet arifesine kadar varlığını hissettirmiştir.

Osmanlı Devletinin çağın gerektirdiği değişim ve yenilikleri yakalayamayarak parçalanıp yıkılmasında eğitim kurumlarının yetersizliğinin ve geri kalmışlığının rolünü çok iyi bilen Atatürk, Cumhuriyetin ilk kuruluş yıllarından itibaren eğitimdeki reformlara öncelik vermiştir (Bülbül, 2009: 683). Bilim ve teknolojiye önem veren milletler her sahada ilerlemiş ve yükselmişlerdir. Ekonomide, sanayide ve millî gelirden üst düzeylere ulaşmışlardır. Diğerleri ise geri kalmaya mahkûm olmuşlardır. Atatürk'ün, ülkesini ve milletini çağdaş medeniyetler seviyesine ulaştırmakta bilime, sanata ve teknolojik gelişmeye başvurduğu ifade edilebilir (Kayadibi, 2006: 1). Başta Mustafa Kemal ATATÜRK olmak üzere Cumhuriyeti kuran iradenin böylesi bir anlayışa sahip olması bağımsızlık mücadelesi veren Türk milleti için olağanüstü bir şans olduğunu ifade etmek gerekir. Atatürk için tükenmez inanç kaynağı, yüreğini kaplayan derin millet sevgisi ile Türk gençliğine duyduğu sonsuz güvendir. Atatürk, Türk Milleti'nin ve Türk gençliğinin başaracağına dair inancını hiç kaybetmemiştir ve O'na göre millî eğitim, bağımsızlık savaşı kadar önemlidir (Kaplukan, 2014: 6). Bu durum şu şekilde daha somut hale getirilebilir, Kurtuluş Savaşı esnasında Sakarya savaşının

hemen öncesinde 1921 Temmuz’unda Atatürk, cepheden Ankara’ya dönerek 16-21 Temmuzda 1. Maarif Kongresini toplamıştır (Senemoğlu, 2001). Bu hareketiyle hem eğitim-öğretime verdiği önemi göstermiş, hem de iç ve dış kamuoyuna Türk ordusunun başarıya ulaşacağına emin olduğu imajını vermiştir. Bu dünya tarihinde hiçbir ülkenin yapmadığı, hiçbir devlet adamının düşünmeye cesaret edemediği bir harekettir (Kaplukan, 2014: 7). Bu ileri görüşlü ve başkaldırıcı tutum, Atatürk’ün eğitim politikalarının habercisi niteliğindedir. Bu kongrenin açılış konuşmasında Atatürk şunları ifade etmektedir (TEDMEM, 2018³):

“Muhterem Hanımlar, Efendiler,

Harb-i umûmî memleketimize bir mağlûbiyet tevcîh etti. Düşmanlarımız bunu vesile kılarak, milletimizi tamamen imhâ etmek istediler. Buna karşı vukûa gelen galeyân-ı milliye, Ankara, muazzam bir sahne oldu. Bizi yaşatmamak isteyenlere karşı yaşamak hakkımızı müdafaa etmek üzere toplanan Türkiye Büyük Millet Meclisi, burada, Ankara’da toplandı. Bugün, Ankara, millî Türkiye’nin “millî maarifini” kuracak olan Türkiye Muallime ve Muallimler Kongresi’nin toplantısına sahne olmakla da iftihar etmektedir.

Asırların yüklü olduğu derin bir ihmâl-i idarinin bünye-i devlette vücuda getirdiği yaraları tedavi için harcanacak himmetlerin en büyüğünü hiç şüphesiz irfan yolunda hazırlamamız lâzımdır.

Gerçi bugün maddî ve manevî kuvvet kaynaklarımızı, hudud-ı milliyemiz dâhilindekimemleketlerimizde işgalci bulunan düşmanlara karşı kullanmak mecburiyetindeyiz. İrfan-ı memleket için tahsîs edilebilen şey, müstakbel maarifimize dayanak noktası olacak bir temel kurmağa kâfi değildir. Ancak vâsi ve kâfi şartlar ve vasıtalara malik oluncaya kadar geçecek mücadele günlerinde dahi kemal-i dikkat ve itina ile işleyüp çizilmiş bir millî terbiye programı vücuda getirmeğe ve mevcut maarif teşkilâtımızı bugünden verimli bir faaliyetle çalıştıracak esasları hazırlamaya mesai sarf etmeliyiz.

Şimdiye kadar takip olunan tahsîl ve terbiye usullerinin milletimizin gerileme tarihinde en mühim bir âmil olduğu kanaatindeyim. Onun için bir millî terbiye programından bahsederken, eski devrin hurafelerinden ve fitri niteliklerimizle

³ Mustafa Kemal Atatürk’ün 21.07.1921 tarihli 1. Maarif Kongresi Açılış Konuşması, <https://tedmem.org/genel/1-maarif-kongresinin-acis-konusmasi> adresinden 22.03.2018 tarihinde erişilmiştir.

hiç de münasebeti olmayan yabancı fikirlerden, şarktan ve garptan gelen bilcümle tesirlerden tamamen uzak, seciye-i milliyeye ve tarihiyemizle mütenâsip bir kültür kastediyorum. Çünkü davayı millîmizin inkişâf-ı tâmmı, ancak böyle bir kültür ile temin edilebilir. Lâ-ale't-tayîn bir ecnebi kültürü, şimdiye kadar takip olunan yabancı kültürlerin yıkıcı neticelerini tekrar ettirebilir. Kültür (Harâset-i Fikriye) zeminle mütenasıptir. O zemin, milletin seciyesidir.

Çocuklarımız ve gençlerimiz yetiştirilirken onlara bilhassa mevcudiyeti ile, hakkı ile, birliği ile taarruz eden bi'l-ûmum yabancı unsurlarla mücâdele lüzûmu ve efkâr-ı milliyeyi kemali istiğrak ile her mukâbil fikre karşı şiddetle ve fedakârane müdafaa zarûreti telkîn edilmelidir. Yeni neslin bütün kuvâ-yi ruhiyyesine bu evsâf ve kabiliyetin zerki mühimdir. Dâimi ve müthiş bir mücâdele şeklinde tebârüz eden hayat-ı akvamın felsefesi, müstakil ve mesut kalmak isteyen her millet için bu evsafı kemal-i şiddetle talep etmektedir.

Teferruâtını tamamen erbâb-ı ihtisasına bırakmak istediğim bu mesele hakkındaki umûmî nokta-i nazarımı ikmalen ifade için yeni neslin techiz olunacağı evsaf-ı maneviyeye meyânında kuvvetli bir aşk-ı fazilet ve kuvvetli bir fikr-i intizam ve inzibattan da bahsetmek zaruretindeyim.

İşte biz, bu kongrenizden yalnız, çizilmiş eski yollarda âlelâde yürümenin tarzı hakkında müdavele-i efkâr etmeği değil belki serdettiğim şartları hâiz yeni bir san'at ve marifet yolu bulup millete göstermek ve o yolda yeni nesli yürütmek için rehber olmak gibi mukaddes bir hizmet bekliyoruz. Maârif Vekâleti'nin halkı tanımı, muhiti ve memleketi takdir etmiş muallim ve mütehassıslardan mürekkep bir ilim ve irfan kongresini Ankara'da toplamağı düşünmüş olmasını ve bugünkü zor şartlara rağmen bu teşebbüsünde muvaffak olmuş bulunmasını kemal-i takdir ile yâd ederim.

Huzurunuzda ve huzur-ı millette millî maârifimiz hakkındaki nokta-i nazarımı ifadeye imkân veren bu vesileden istifade ederek geleceğimizin kurtuluşunun aziz öncüleri olan Türkiye muallime ve muallimleri hakkındaki hürmet dolu hislerimi zikretmek isterim.

İstikbal için hazırlanan vatan evlatlarına, hiç bir zorluk karşısında teslim olmayarak, kemâl-i sabır ve metânetle çalışmalarını ve tahsildeki çocuklarımızın ebeveynine de yavrularının ikmâl-i tahsil için her fedakârlıktan kaçınmamalarını tavsiye ederim. Büyük tehlikeler önünde uyanan milletlerin ne kadar sebatkâr oldukları tarihen müsbettir. Silâhıyla olduğu gibi, dimağıyla da mücâdele

mecbûriyetinde olan milletimizin birincisinde gösterdiği kudreti ikincisinde de göstereceğine asla şüphem yoktur. Milletimizin saf seciyesi istidât ile doludur. Ancak bu tabîi istidâdı inkişâf ettirebilecek usullerle mücehhez vatandaşlar lâzımdır. Bu vazife de sizlere teveccüh ediyor. Hükümet-i milliyemizin, kemal-i ciddiyet ve samimiyetle arzu ettiği derecede Türkiye muallime ve muallimlerinin hayat ve refâhını henüz temîn edememekte olduğunu bilirim. Fakat milletimizi yetiştirmek gibi mukaddes bir vazifeyi yerine getiren yüce heyetinizin bugünün vaziyetini nazar-ı itibâra alacağından ve her zorluğa göğüs germe ile bu yolda gâyet metânetle yürüyeceğinden şüphem yoktur.

Vazifeniz pek mühim ve hayatîdir. Bunda muvaffak olmanızı Cenâb-ı Hak'tan temenni ederim.”

Yalnızca bu konuşmaya dayanarak pek çok çıkarım yapılması mümkündür. Ancak özetle Mustafa Kemal o dönemde savaş içinde gösterilecek çabalarla Türk eğitiminin temellerinin atılamayacağını, ancak ihtiyaç duyulan imkânlarla erişinceye kadar geçecek savaş süresi içinde itinayla çizilmiş bir eğitim programı uygulanıp eğitim örgütünün en verimli bir şekilde çalıştırılmasını istiyordu (Ergün, 2005: 2). İşte bu husus Cumhuriyetle birlikte eğitim alanında geçmişte başlatılan yenileşme hareketinin çok yönlü ve daha bilimsel bir anlayışla devam edeceğinin başlıca göstergeleri arasındadır. Atatürk, Amasya Tamimi'nde “*Milletin istiklâlini yine milletin azim ve kararı kurtaracaktır*” ifadesi ile millî egemenlik ilkesini ön plana çıkartırken, hem millî iradeyi millî kurtuluşun çaresi olarak gören bir halk iradesinin temellerini atıyor, hem de Kurtuluş Savaşımızın en zorlu şartları altında bile, toplum olarak çağdaş medeniyet düzeyine en kısa zamanda ulaşabilmek için, sosyal ve kültürel kalkınma davasını birlikte ele alıyordu (Kapluhan, 2012: 174). Cumhuriyet'le toplumsal yaşamın her kesiminde gerçekleştirilen devrimler, devrimin kurucu tabakasının eğitime özel bir önem vermesini getirmiş; kurucu unsur, eğitimi halka ulaşımda temel unsur olarak görmüştür (Çelebi ve Asan, 2016: 26). Bu sebeple devam eden savaş yılları içinde bu iradenin “Maarif Kongresi” toplanması hiç de şaşırtıcı olmasa gerek.

Türk milletinin bağımsızlık mücadelesi verdiği yıllarda izlenen eğitim politikaları, aslında gelecekte Cumhuriyetin ilanından sonra hayata geçirilecek olan stratejilerin habercisi niteliğindedir, diğer taraftan daha önce de değinildiği gibi Osmanlının son yıllarında baskın güç haline gelen Türkçülük akımı Atatürk'ün kendine has söylemleri ile daha çağdaş bir milliyetçilik fikrine evrilmiştir. Bu milli hassasiyet I.

Maarif Kongresini savaşa rağmen toplamayı başarmış ve eğitime gelecekte yön verecek bir takım ideallerin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Cumhuriyetin ilanından sonra, daha önce başlatılan eğitim seferberliği hız kesmeden devam etmiş, Meclis konuşmalarında ve diğer başka ortamlarda doğrudan ve dolaylı olarak çeşitli söylemlerle eğitime dair yol haritası yavaş yavaş oluşturulmuştur. Nihayet önemle üzerinde durulan eğitim ve öğretimin birleştirilmesi hususu 3 Mart 1924’de kabul edilen Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile gerçekleşmiştir (Okur, 2005: 205). Böylece eğitimin yeni dönemin anlayışına uygun şekilde yeniden tasarlanması sürecinde en önemli engellerden biri olan çok başlılık giderilerek, milli bir hassasiyetle reformist anlayış hız kazanmıştır. Tevhid-i Tedrisatın hemen ardından İkinci Heyet-i İlmiye Toplantısı (23 Nisan 1924) gerçekleştirilmiştir. Maarif Vekili Vasıf Çınar başkanlığında yapılan toplantının gündem konuları şunlardı: Zorunlu eğitimin altı yıldan beş yıla indirilmesi, lise öğretiminin altı yıl olması ve ilk üç yılına “Kısm-ı Evvel” ikinci üç yılına “Kısm-ı Sani” diye isimlendirilmesi, tek devreli liselerin ortaokul haline getirilmesi, kız liselerinin de öğretim süresi itibarıyla erkek liselerine eşit tutulması, liselerde mesleki hayata hazırlamaya yönelik dersler verilmesi, ortaokulların süresinin beş yıla çıkarılması ve ders kitaplarının yazdırılmasıdır (Yücel, 1977. Akt. Okur, 2005: 209). Görüldüğü üzere Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitime giderek artan bir değer ve önem verilmiştir. Bu eğitim politikalarının temelinde, önce laikleşme, ikinci olarak yurttaşlık, üçüncü olarak da var olan tarım ekonomisinin gereği, köylüyü eğitmek, ona iş ve meslek vermek yer alır (Kaplukan, 2012: 178). İşte yakalanan bu eğitim vizyonunun bir gereği olarak hem yerli hem de yabancı uzmanlara Türk eğitim sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin çeşitli raporlar hazırlatılarak geleceğe ilişkin planlamalara temel oluşturulmuştur. Bu öninceleme sürecini takiben 26 Aralık 1925’te toplanan III. Heyet-i İlmiye toplantısının son derece olumlu sonuçları olmuştur. Milli Talim ve Terbiye Dairesi’nin kurulmasından sonra eğitim işleri hakkında kararların alınması yoluna gidilmiş ve 1939’daki Milli Eğitim Şurası’na kadar benzer kongrelere ara verilmiştir. Üçüncü Heyet-i İlmiye’nin kararları Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun’un çıkarılmasında da etkili olmuştur (Okur, 2005: 212). Böylece Mondros ile başlayan ve Cumhuriyetin ilanı ile devam eden yeni yapılanmanın eğitim alanında mücadelesi daha en başından itibaren kararlılıkla sürdürülmüş; savaş yıllarında bile eğitim adına kongreler toplanmış, meclis konuşmaları yapılmış, Tevhid-i Tedrisat ile misyon ortaya konulmuş ve devamında 2 ayrı toplantı ile eğitimde geleceğe dair vizyon çizilmiştir.

Cumhuriyet döneminde teftiş ve denetimle ilgili olarak yapılan ilk çalışma, 1923 yılında yürürlüğe konulan İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine ilişkin yönetmeliktir (Buluç, 1997: 6). Bu yönetmelik ile müfettişlik makamının kuruluşu, müfettişlik görev ve yetkileri ile teftiş esasları açıklanmış ve aynı yıl bir teftiş heyeti müdürü ile on müfettişten meydana getirilen bir Teftiş Kurulu kurulmuştur (Çelebi ve Asan, 2016: 23). Yine aynı yıldan itibaren, o güne değin müdürlüğün bir parçası olarak adlandırılan teftiş heyeti, “Maarif Vekâleti Heyet-i Teftişiye Risâleti” olarak anılmaya başlanmış ve Türk Eğitim tarihinde müstakil bir teftiş kurulunun görev tanımı yapılmıştır ki bu kurul bugün bilinen adıyla “Teftiş Kurulu Başkanlığı” olarak halen görevine devam etmektedir.

4.1.2.1. 01-20 Mayıs 1925 “Maârif Vekâleti Umûmî Müfettişleri” toplantısı

Umumi müfettişlik kavramı sadece Cumhuriyet dönemi ile sınırlı bir olgu değildir, zira Osmanlı devrinden beri kamu yönetiminde uygulanan bir sistemdir. Osmanlı Devleti merkezi otoritesini Anadolu'da hissettirebilmek, yaptığı ıslahat hareketlerini Anadolu'ya ulaştırabilmek amacıyla çeşitli dönemlerde aşiretlerin devlete isyanını bastırmak ya da Doğu Anadolu'da aşiretlerin yaylak ve kışlaklarını belirlemek amacıyla geçici süre çalışan umumi müfettişlikler kurmuştur (Toparlak, 2016: 223). Böylece devletin kendi beka problemini kamusal bir kontrol aracılığıyla aşmaya çalıştığı ifade edilebilir. Bu kurumun Cumhuriyet döneminde de varlığını devam ettirmesi, Osmanlı'nın akıbetinden ders alındığının ve böylesi mekanizmanın eğitim sistemi içine entegrasyonunun hedeflenmesiyle dönemin koşulları içinde son derece vizyoner bir eyleme imza atıldığının altının çizilmesi gerekir. Dönemin koşulları gereği iyi olgunlaşan ve artık çıkarılması elzem olan “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile Cumhuriyet döneminin eğitim reformlarında yeni bir dönüm noktasına gelinmiştir. 06.03.1924 – 63 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren bu kanun ilgili maddeleri şöyledir (MEB Mevzuat, 2018⁴):

“Madde 1. Türkiye'deki bütün bilim ve öğretim kurumları Milli Eğitim Bakanlığına Bağlıdır.

Madde 2. Şer'iyye ve Evkaf Bakanlığı veya özel vakıflar tarafından idare edilen bütün medreseler ve okullar Milli Eğitim Bakanlığına devredilmiş ve bağlanmıştır.

⁴ <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html>

Madde 3. Şer'iyeye Evkaf Bakanlığı bütçesinde okullar ve medreseler için konulan ödenekler Milli Eğitim bütçesine aktarılacaktır.

Madde 4. Milli Eğitim Bakanlığı, dini bilgiler konusunda yüksek uzmanlar yetiştirmek üzere üniversitede bir İlahiyat Fakültesi kuracak ve [ayrıca] imamlık ve hatiplik gibi dini hizmetlerin yerine getirilmesiyle görevli memurların yetişmesi içinde ayrı okullar açacaktır.

Madde 5. Bu kanunun yayımı tarihinden itibaren, genel eğitim ve öğretim hizmetleri vermekte olup, şimdiye kadar Milli Savunma Bakanlığına bağlı olan askeri rüştiyeler ve idadilerle, Sağlık Bakanlığına bağlı olan Yetim Evleri, bütçeleri ve öğretim kadroları ile birlikte Milli Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Anılan rüştiye ve idadilerde bulunan öğretim kadrolarının nereye bağlı olacakları, gelecekte ait olacakları bakanlıklar arasında belirlenip düzenlenecek ve o zamana kadar orduya mensup olan öğretmenler bu statülerini koruyacaklardır.”

Bu yasanın Meclisten çıkmasından sonra, yasanın uygulanmasıyla ilgili olarak Maarif Vekili Vasıf Bey görevlendirildi. Sorun basında tartışılırken, Bakanlık ve eğitim idareleri de ülkedeki medreselerin incelemesini yapıyordu (Arı, 2002: 188). Bu mutlak kararlılık aslında bir süredir devam etmekte olan ve Atatürk'ün çeşitli konuşmalarında yer bulan eğitim vizyonunun bir yansımasıdır. Atatürk'ün özellikle çeşitli kongre, TBMM açılış konuşmaları vb. mecralarda ifade ettiği iki ana söylemi olduğu anlaşılmaktadır. Bunlar:

1. Eğitimimiz milli, bilimsel ve birlik içinde olmalı,
2. Türkiye Cumhuriyeti'ni yaşatmaya, devrimleri korumaya ve kalkınmaya yönelik olmalı.

Atatürk, bu iki ana hedefi hayata geçirmek için eğitim politikasını oluştururken yeni kurulan Cumhuriyetin ihtiyaçlarından ve var olan pratiğinden esinlenmiştir (Sarpkaya, 2002: 4). Böylece ülke genelinde henüz Cumhuriyetin ilk yıllarında tarafların bir kısmının henüz üzerinde uzlaşmadığı böylesi bir uygulamanın olası etkileri tartışılırken bu kanunun getirdiği ilkeler ve gelecekte kurulmak istenen eğitim sisteminin başarısını sağlamak adına 1-20 Mayıs 1925 tarihleri arasında Konya'da "Maarif Müfettişleri Kongresi" adıyla bir toplantı gerçekleştirilmiştir (Öztürk, 1996: 27). 1. Maarif Kongresinden (1921) sonra milli eğitim alanında en önemli toplantılardan

ikincisi olarak kabul edilen 1. Maarif Müfettişleri Kongresi Nafi Atuf Bey'in başkanlığında açılmıştır. Bu kongrede özellikle eğitim teşkilatının gerek duyduğu öğretmen sıkıntısı dile getirilmiştir. Ayrıca anaokulu öğretmeni yetiştirilmesi ve John Dewey bir yıl önce verdiği raporunun hayata geçirilmesi ile ilgili maddeler tek tek ele alınmıştır (Kansu ve Kansu, 2011: 63). Dönemin Milli Eğitim Müsteşarı Nafi Atuf Bey'in başkanlığında 14 maarif müfettişinin katılımıyla gerçekleşen bu toplantıda, Cumhuriyet döneminin eğitim vizyonuna uygun kararlar alınmış ve sonraki yıllara damga vuracak bir dizi eylemin temelleri atılmıştır.

Toplantıdan birkaç ay önce Atatürk'ün 1 Kasım 1924 tarihli TBMM açılış konuşmasında sarf ettiği şu sözler, 1. Maarif Müfettişleri Kongresinin gündem maddelerini kendiliğinden belirlemiş ve yön vermiştir (Aytaç, 1984: 39⁵):

“Maarifte başlanılan ıslahat-i umumiye ve esasıyeye ciddiyetle devam olunmak lazımdır. Geçen sene zarfında, milli terbiye-i umumiye için, vaz'olunan esasat, çok kıymetli netayıç vermiştir. Memlekette arzu ettiğimiz maarif teşkilatının talep ettiği muallim ve mebani keyfiyet ve kemiyeti düşünülünce ikmali noksan için uzun seneler lazım olduğu teslim olunur. Bununla beraber sekiz ay kadar kısa bir müddet zarfında, yeni esasatın muvaffakiyetle saha-i tatbika konulduğunun asar-i bahirdir. Daha şimdiden, kadın ve erkek Cumhuriyet muallimlerinin, heyeti talimiyelerinin yetiştirmekte oldukları talebe ile beraber, hakiki bir irfan ordusu manzarası arz ettiğine, memleketin ekseri aksamında bizzat şahit oldum. Bu münevver heyetlerin, buldukları muhitlerde, daire-i tedrislerindeki talebeden başka doğrudan doğruya halk üzerindeki feyyaz tesirlerini büyük memnuniyetle yad ederim. Bu husus aynı zamanda Cumhuriyetperver ve terakkiye hahişkar halkımızın mektebe, nura olan iştihakını ve cehli taassuba olan buğzunun şiddetini de ifade eden en kuvvetli delildir.”

Böylece 1. Maarif Müfettişleri Kongresinden iki önemli karar çıkmış ve her ikisi de uygulanmıştır. Bu kararlardan birisi Bakanlar Kurulu'nun onayladığı Maarif Müfettişleri Umumiyelerinin Hukuk Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat hazırlanması ve bu yönetmelikle, Maarif Vekili adına tüm eğitim kuruluşlarının kanun, tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak denetlemek üzere müfettişi umumiye ve muavinlerinin atanması öngörülmüştür (Taymaz, 1993. Akt. Yıldırım, 2006: 720). Taslak halinde olan bu yönetmelikle eğitim kurumlarını kanun, tüzük ve yönetmeliklere

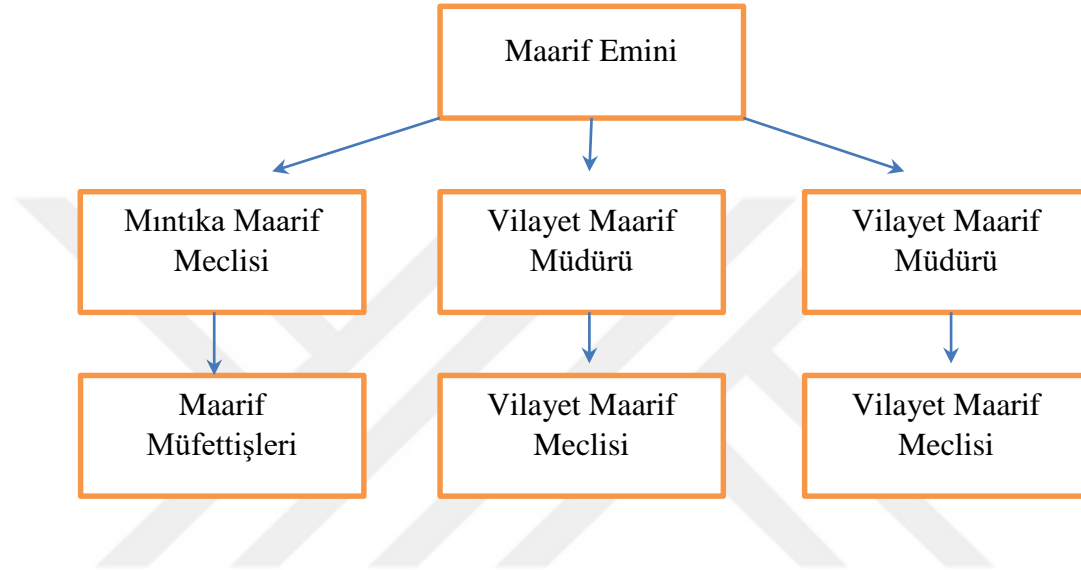
⁵ <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/351.pdf>

göre Bakan adına denetlemek görevi, bakanlık müfettişlerine verilmiştir (Öztürk, 1996: 27). Ayrıca kongrenin düzenlenmesinde öncelikli hedefin eğitimde müfettişlerin gerekli olduğuna dair farkındalık yaratmak, diğer hedefin ise müfettişlerin yetiştirilmesiyle ilgili konuşmak olduğu dönemin basınında yer almıştır (Özmen, 2015: 60). Öte yandan toplantının ismi, içeriği ve katılımcıları doğrudan eğitim denetimine işaret etse de toplantı gündeminde dönemin eğitim sorunları açısından önemli konu başlıkları yer bulmuş ve bunlar arasında özellikle bir önceki yıl John Dewey tarafından hazırlanan Türkiye Eğitim raporu tartışmaya açılmıştır. Böylece kongrenin ikinci önemli kararı yani öğretmen yetiştirme sorunu da aynı toplantı kapsamında masaya yatırılmıştır.

4.1.2.2. 1926 tarihli 789 sayılı “Maarif Teşkilat Kanunu” ve 1927-1928 tarihli “İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnameleri”

1925 Kasım’ında Milli Eğitim Bakanı olan Mustafa Necati Bey, eğitim teşkilatının aksayan yönlerini araştırmayı temel alarak ilk olarak bir “Heyeti İlmiye” toplamış ve bir “Maarif-i Umumiye Yasa” tasarısı hazırlamıştır (Şentürk, 2013: 748). Yerinden yönetimle hem demokrasinin tabana yayılması hem de hantallaşmış durumdaki merkezî yönetimlerin yükünün azaltılması ve böylece daha dinamik örgütlenmeye ulaşılmak istenmektedir. Eğitim tarihimizde buna benzer ilk örnek maarif eminlikleriydi. 1924 yılında Vasıf Bey’in hazırladığı ilk taslak üzerinde çalışan Mustafa Necati Bey’in hazırladığı ve 1926 tarihinde yasalaşan kanunun 20. Maddesinde, ülkenin eğitim teşkilatının bölgelere ayrıldığı, bir veya birkaç vilayetten oluşan her bölgede bir Maarif Emni’nin, her ilde bir maarif müdürü ve maarif memurunun bulunacağı belirtilmiştir (Şentürk, 2013: 748). Böylece Türk milli eğitim teşkilatı 1926 yılında bakanlığın yükünü azaltmak, bürokrasiyi en aza indirmek ve daha etkin bir yönetim oluşturmak üzere Türkiye’yi eğitim bölgelerine ayırarak buralarda maarif eminlikleri oluşturmuştu (Deniz, 2016: 109). Bu uygulama ile Türkiye 12 bölgeye (eminlik) ayrılmış ve eğitim teşkilatı buna göre yeniden düzenlenmiştir. Maarif müdürleri, eminlerin emrinde çalışacak olup, bunlara büyük yetkiler verilmişti. Kısacası, maarif eminleri vasıtasıyla; eğitim, valilerin kontrolünden çıkarılarak bakanlığın denetimi altına alınmış, eğitimin merkezileşmesi sağlanmaya çalışılmıştır (Şentürk, 2013: 749). Türkiye’de bölgesel düzeyde ilk uygulama olan Maarif Eminlikleri bugünkü anlamda eğitim bölgelerine denk gelmekte ve kurumsal bir yapı ve idari bir kademeye işaret etmektedir (Bozan, 2003: 27). Bu yapılanmanın teftiş mekanizmamız açısından önemi

ise her bir eminlikte, doğrudan maarif eminine karşı sorumlu olarak çalışacak bir teftiş kuruluna yer vermesidir. Böylece o yıllarda uygulamaya konulan bu teşkilatlanma ile maarif müfettişleri il ve ilçe müdürlerinin üzerinde bir hiyerarşiye yerleştirilmiş konumdaydı. Maarif eminlikleri teşkilat yapısı şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1: Maarif Eminlikleri Teşkilat Yapısı (Şentürk, 2013: 748’ ten uyarlanmıştır)

Ne var ki, bu uygulama 1926-31 yılları arasında devam ettikten sonra, 1931’de çıkarılan 1834 sayılı yasayla (Resmi Gazete, 02.07.1931) yürürlükten kaldırılmıştır (Deniz, 2016: 113). Bu uygulamanın beş yıl yürürlükte kaldıktan sonra sona ermesinin sebepleri farklı bakış açılarıyla yorumlanmakta ve dönemin koşulları gereği farklı gerekçelere dayandırılmaktadır. Ancak burada iki etmen ön plana çıkmaktadır; biri eğitimde hem bölgesel hem de merkezi bir yönetim anlayışla çift başlılığa yol açması diğeri ise farklı bölgeler arasında var olan fiziki, sosyal, ekonomik ve kültürel farklılıklar nedeniyle eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açmasıdır (Deniz, 2016: 115). 1931 yılında yürürlükten kaldırılmasının ardından bir daha gündeme gelmemesi bu iki gerekçenin de haklılığını ortaya koymaktadır.

Aynı dönemin eğitim denetimi bağlamında bir başka önemli gelişmesi ise 1927 tarihli İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesidir. Maarif Eminliği uygulaması ile Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılmıştır. Bakanlık Müfettişleri de Talim ve Terbiye Kurulu'na bağlanmıştır. Bu nedenle "Maarif Vekâleti Müfettişlerinin Hukuk, Salahiyet ve Vazifelerine Dair Talimatname" adıyla yeni bir yönetmelik hazırlanmıştır. Bu yönetmelikte, eskisinden farklı olarak Müfettişi Umumi yerine Vekâlet Müfettişi deyimini kullanılmıştır. Vekâlet Müfettişleri iki gruba ayrılıyordu:

1. Merkez Müfettişleri

2. Mıntıka Müfettişleri

Merkez Müfettişleri de görevlerinin çeşidine ve niteliğine göre:

a) Eğitim ve öğretim müfettişleri

b) Yönetim müfettişleri

c) Kütüphane, güzel sanatlar ve müze müfettişleri diye üçe ayrılmaktaydı (Su,1974. Akt. Yıldırım, 2006: 720).

Bu yöntemle maarif müfettişleri yaptıkları görevin kapsamını göre sınıflara ayrılmış ve maarif eminliği uygulaması içine entegre edilmiştir. Ancak maarif eminliklerinin teşkilat düzeninde teftiş yapma yetkisi yer aldığı için bir nevi âtıl duruma itilmiştir.

Cumhuriyet döneminde denetime ilişkin yapılan ilk çalışma, 1923 yılında yürürlüğe konulan “İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine ilişkin Yönetmelik” iken yine Müfettişlerin seçilmesine ve görev tanımlarına ilişkin ilk ayrıntılı resmî belge ise 1927 tarihli 48 maddeden oluşan İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesidir (Aydın, 1995; Aydın ve Tekiroğlu, 2013: 540). 1927 yılına kadar müfettişlerin herhangi bir yetiştirilme programından geçirilmeden atandıkları görülmektedir. Bu talimatnameye göre ilköğretim müfettişi olacaklarda ilköğretmen Okulu mezunu, 25-45 yaşları arasında olma, 5 yıl ilkokul öğretmenliği yapma, kıdem ve ehliyet sahibi olma şartları aranmaktadır. Ayrıca, öğretmen okulu müdür, müdür yardımcıları ile eğitim ve öğretim

metotları öğretmenleri ilköğretim müfettişliğine doğrudan tayin edilme hakkına sahiptiler (Başar, 1993: akt. Yıldırım, 2006: 720).

1928 yılında yayınlanan "İlk Tedrisat Müfettişliğine Talip Olanların Seçilmesi Tarzları Hakkında Talimatname" adlı belgede ilköğretim müfettişliğine atanma konusunda daha ayrıntılı bilgiler yer almaktadır. Buna göre; 25 yaşını bitirmiş olan ilk öğretmen okulu müdür ve öğretmenleri ile en az iki yıl öğretmenlik yapmış "Orta Muallim Mektebi" mezunları, sınavsız olarak ilköğretim müfettişi olabiliyorlardı. Sınavına, her bölgede bulunan ilk öğretmen okulu müdürü ve eğitim dersi öğretmenleri komisyon üyesi olarak katılıyordu. Sınav yazılı ve sözlü olarak iki aşamada yapılıyor ve yazılı sınav soruları bakanlıkça hazırlanıyordu. Sınav konuları şunlardı; Eğitim, Eğitim Psikolojisi, Sosyoloji, herhangi bir eğitim sorunuyla ilgili yarım saatlik bir sunu, uygulamalı bir ilkokul teftişi yapma ve uygulamalı bir ders verme. Sınav sonuçlarına göre, seçme işlemi bakanlıkça yapılıyor ve yabancı dil bilenlere öncelik tanınıyordu (Aydın, 1995: 2). Birbiri ardına çıkarılan bu iki yönetmelik ile Cumhuriyet dönemi Türk eğitim sisteminde artık teftiş mekanizmasının mutlak bir yer edindiği ifade edilebilir.

Öte yandan gerek tarihsel süreç gerekse dönemin koşullarının getirdiği birtakım unsurlar aracılığıyla teftiş alt sistemimizin tarihsel evrimi hızla devam etmiştir. Yine aynı dönemde 1929 tarihli "İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberinde" ise, ilköğretim müfettişlerinde bulunması gereken mesleki ve kişisel özellikler belirtilmekte: Meslekte başarının özel yetenek, sevgi ve kuramsal uygulamalı hazırlığa bağlı olduğu, müfettişin önce iyi bir öğretmen olması, ciddi bir öğrenimle meslek yaşamına hazırlanmasının önemine işaret edilmektedir (Aydın, 1995: 3). Cumhuriyet'in ilanından sonra başlayan Atatürk İnkılapları dönemi, müfettişlere öğretmenlere yol göstermenin yanında halkı aydınlatma, bilinçlendirme, Atatürk inkılaplarını yaygınlaştırma ve koruma gibi görevler de yüklemiştir (Öztürk, 1996: 28).

4.1.2.3. Teftiş Sistemimizde İki Önemli Toplantı: 1930 ve 1934 Maarif Müfettişleri Kongreleri

Erken Cumhuriyet döneminde eğitim denetimi bağlamında müfettişlik mesleği ile ilgili büyük ve önemli toplantılardan birisi de 15-29 Temmuz 1930 tarihleri arasında gerçekleşen "Türkiye Maarif Eminleri ve Müfettişi Umumileri Kongresidir" ki bahsi geçen kongreye Bakanlık yetkilileri ve il temsilcileri de katılarak geniş katılımlı bir

zirve gerçekleşmiştir (Bilgen, 1990: 18). Ancak 1931 yılında maarif eminliklerinin kaldırılmasıyla bu toplantı eminlik düzeyinde katılım sağlanan son toplantı olmuştur. Maarif eminliklerinin yeni teşkilat yasasıyla kaldırılmasının ardından sessizlik hali birkaç yıl devam etmiş ancak 10.06.1933 tarihli Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı Ve Vazifeleri Hakkında Kanun ile bu sessizlik hali bozulmuştur. Daha önceleri Osmanlı'dan devir alınan bir yapı olarak teftiş mekanizması iyileştirilmeye çalışılmış, bu çabalar dâhilinde müfettişler kimi zaman müsteşara, Talim ve Terbiye kuruluna, Bakana kimi zaman ise maarif eminlik ve vilayete bağlanan teftiş yetkisi, bu yeni teşkilatlanma ile doğrudan genel müdürlük düzeyinde merkez teşkilatı içinde yapılandırılmıştır. İlgili mevzuatta teftiş heyeti şu şekilde yer almaktadır:

“Madde 10 — Teftiş heyeti, müfettiş sıfat ve salâhiyetini haiz bir reis ve lüzumu kadar müfettişten teşekkül eder. Reisin vazifesi teftiş ve tahkik işlerine ait talimat ve emirleri ihzar, müfettişlerin çalışma tarzlarını tayin, teftiş faaliyetlerini takip, teftiş raporlarını tetkik ve tahlil ve neticelerini vekâlet makamına bildirmektir.”

“Madde 26 — Müfettişlerin tayininde aranacak vasıflar şunlardır;

- 1) Yaşı otuzdan aşağı olmamak,*
- 2) Darülfünun şubelerinden birinden veya yüksek bir mektepten mezun bulunmak,*
- 3) 1452 numaralı kanunun terfi hakkındaki hükümleri mahfuz kalmak şart ile en az beş sene liselerde, muallim mekteplerinde veya yüksek mekteplerde muallimlik etmiş bulunmak,*
- 4) İlim veya maarif işlerinin bir kolunda mütehasıs olmakla Müfettişler Vekâletin inhası üzerine Reiscumhurun tasdiki ile tayin edilirler.”*

Böylece eğitim sistemimiz için uzun yıllar varlığını koruyacak bir anlayışla teftiş mekanizması daimî hale getirilmiştir. Bu kanun ile Millî Eğitim Bakanlığı örgütü genişletilmiş ve TBMM Hükümeti ve Cumhuriyet kurulduktan sonraki dönemlerde çıkarılan yönetmeliklerle önemli değişiklikler ve gelişmeler göstermiş olan Teftiş Kurulunun, Bakanlık teşkilatındaki yapısı ve görevleri ilk defa kanunla tespit edilmiştir.

Adı geçen kanunda, Teftiş Kurulunun oluşturulması ve görevleri açıklanırken müfettiş olarak atanacak kişilerde aranacak nitelikler ve müfettişlerin yetiştirilmesi ile ilgili herhangi bir düzenleme yapılmamıştır (Ekinci, Öter ve Akın, 2013: 111). İşte tam da bu sırada Atatürk döneminin bir geleneği haline gelen bölgesel-yerel bazlı istişare toplantılarından biri olan 2 Eylül 1934 tarihli İzmir’de gerçekleşen kongre işe koşulmuştur. Kongreye İzmir, Manisa, Muğla, Denizli, Balıkesir, Aydın illerinden katılım söz konusudur. Toplantıya elliye yakın eğitimci katılmıştır. Kongrede Maarif Vekâleti’nin 1926 yılında basılan ‘İlk Mektepler Müfredat Programı’ ile 1929 yılında çıkarılan ‘İlk Mektepler Talimnamesi’ gibi mevzuat hükümleri ele alınmış ve eksiklikler tespit edilmeye çalışılmıştır (Anadolu Gazetesi, 1934: akt. Aydın ve Tekiroğlu, 2013: 541). Birbiri ardına çıkarılan onca mevzuat ve kanuni düzenleme bir tutarsızlık gibi algılsa da aslında yaşananlar dönemin ağır koşulları altında bir devlet sistemini, ulusu, milli eğitim ve kültür şuurunu yeniden inşa etmenin sancılı sürecidir, öyle ki bu dönemde sıklıkla girilen reform arayışları yine de bilimsel bir temele dayandırılmış; ülkeye davet edilen yabancı araştırmacıların eğitim raporları dikkate alınmış, sık sık gerçekleşen kongre ve istişare toplantılarında alınan kararlar uygulanmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitimde planlanan ve bu doğrultuda denetimi yapılan eğitim hedefleri; sınıflara, kitaplara ilişkin durağan bir denetime değil, değişen hayata, öğrencilerin bedensel gayretine, ilgi ve yeteneklerine göre beliren, milli kültürün temelini yıpratacak biçimde kopya edilmiş planlardan uzak bir anlayış üzerine şekillendirilmeye çalışılmıştır. Teftiş ve rehberlik anlayışında öğretmenlerin pedagojik ve didaktik kültürünü yükseltmek temel hedeflerdendir (Çelebi ve Asan, 2016: 24). Cumhuriyet dönemi ile birlikte Türk Eğitim Sistemi’nin yapısında olumlu yönde birçok değişikliğin olduğu görülmektedir. İzmir’de 1934 yılında yapılan “*Tedrisat Müfettişleri Kongresi’nde*” dönemin eğitim-öğretim konusundaki eksiklikleri ele alınmış ve bunların giderilmesi adına yapılacak çalışmalar tartışılmıştır (Aydın ve Tekiroğlu, 2013: 549). Kısacası İzmir Maarif Müfettişleri kongresi de teftiş mekanizmasının kurgusunda girilen arayış sürecinin bir basamağını teşkil etmekte, bu toplantıda alınan bazı kararların daha ileriki yıllarda uygulanmaya çalışıldığı ifade edilebilir.

4.1.2.4. 1935 ile 1950 Yılları Arasında Yaşanan Gelişmeler

1933 yılında, 2287 Sayılı “Maarif Vekâleti Merkez Teşkilat Vazifeleri Hakkında Kanun” ile Teftiş Kurulunun oluşturulması ve görevleri açıklanırken müfettiş olarak atanacaklarda aranacak nitelikler ve müfettişlerin yetiştirilmesi ile ilgili herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Aynı Kanununun 28’inci maddesinde Teftiş Kurulu’nun görevleri ve çalışma şeklinin bir nizamname ile tespit edileceği belirtilmiş (Ekinci, Öter ve Akın, 2013: 111), ancak uzun yıllar bu düzenleme gerçekleştirilememiştir. Öte yandan Cumhuriyet ile hız kazanan Türk eğitim devrimi, sistemde mükemmellik arayışı bağlamında maarif müfettişlerini ilgilendiren birtakım gelişmelere sahne olmuştur.

İlköğretim Müfettişlerinin istihdamı konusunda önemli bir başka gelişme de, “İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesine” 1938 yılında eklenen bir maddeyle, İlköğretim müfettişi olabilmek için Gazi Terbiye Enstitüsü’nden veya yabancı ülkelerdeki dengi bir okuldan mezun olma koşulunun getirilmesidir. Söz konusu talimatname ile ilgili uygulama esasları ise, ancak 1945 yılında yayımlanan “İlköğretim Müfettişliği Staj Yönetmeliği” ile düzenlenmiştir. Bu yönetmelikle sağlanan en büyük yenilik; ilköğretim müfettişliğine atanmada, yükseköğrenim görme şartının getirilmesidir. Bununla birlikte uygulamada bu şarta gerekli önem verilmemiş ve bakanlıkça ilkokul öğretmenleri için açılan kısa süreli müfettiş yetiştirme kursları, önceliğini korumuştur (Aydın, 1995: 3).

1941 yılında kabul edilen 1113 sayılı Kanunla Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı bünyesinde ikinci bir Teftiş Kurulu kurulmuş ise de, daha sonra görülen lüzum üzerine bu kurul 2287 sayılı Kanunla kurulmuş olan Teftiş Kurulu ile birleştirilmiştir (Su, 1974; Akt. Ekinci, Öter ve Akın, 2013: 111).

1941 yılı 15 Eylül’de yayınlanan *Tebliğler Dergisi*’nde ortaokullardaki teftişle ilgili ayrıntılı bilgiler mevcuttur. Öğretmenlerin zamanlarının büyük kısmını okullara faydalı olmak üzere geçirdiklerinin gözlemlendiği, öğretmenin en önemli vazifesinin hareketleriyle örnek olmak olduğu, öğrencilere özellikle vazifeye bağlılık ve muntazam devam ilkesinin verilmesinin ana hedeflerden biri olduğu da belirtilmektedir. Çocukların ilk adalet örneklerini okulun disiplin kurulundan alacakları hatırlatılarak disiplin kurullarındaki öğretmenlerin çocuklara iyi örnekler vermelerinin beklendiği de ifade edilmektedir. Öte yandan bu dönemde *Maarif Vekâleti*, genç Türk öğretmenlerini

teftiş etmekle görevli müfettişlerden “sık sık genç cumhuriyet öğretmenlerinin yaşadığı zorlukları göz önüne alarak Cumhuriyet’in ve yeni rejimin ilkelerine göre eğitim ortamı oluşturulmasına hizmet edilmesini” de istemektedir (Çelebi ve Asan, 2016: 25).

1945 yılında yayınlanan “*İlköğretim Müfettişleri Staj Yönetmeliğinde*” ise müfettişlerin hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesinden bahsediliyordu (Buluç, 1997: 6). Ayrıca 1949’da alınan bir kararla Bakanlık Müfettişleri bölgelere dağıtılmış fakat kısa bir süre sonra bu karar iptal edilmiştir. 1950’de Bakanlık Müfettişleri Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerinde toplanmıştır (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013: 1114). 21 Temmuz 1946’da ilk kez tek dereceli yapılan genel seçim sonuçlarına göre; toplam 465 milletvekilinin 395’ini CHP, 64’ünü DP ve 6 Bağımsız aday kazanmıştır (Bozkurt, 2010: 216). Böylece Cumhuriyet tarihinin inkılapçı-devrimci çabaları sonucu nihayet toplum düzeninde arzu edilen tam demokratik çok partili hayata geçilmiş oldu. Böylesi önemli bir gelişmenin eğitimin tüm alt sistemlerinde etkiler bırakması beklenilmekteydi.

Özellikle Tanzimat’tan itibaren eğitim öğretimde nitelik ve nicelik olarak önemli adımlar atılmış ancak amaç birliği yeterince sağlanamamıştır. Bu nedenle milli mücadeleden itibaren Yeni Türk devletinin kuruluşunun her aşamasında eğitim öğretim en az siyasi bağımsızlık kadar ön planda tutulmuş, milli ve modern bir eğitim anlayışının uygulanması için hem yurt dışına öğretmen ve öğrenciler gönderilmeye hem de dünyaca ünlü eğitimciler Türkiye’ye davet edilmeye başlanmış ve onların verdiği raporlar da göz önüne alınarak çağdaş eğitim politikaları üretilmiş ve çağdaş eğitim kurumları tesis edilmeye çalışılmıştır (Okur, 2005: 215). Böylece gelinen son evrede her ne kadar tam anlamıyla bir çok partili hükümet etme sistemi kurulamasa da TBMM’nin çok sesli ve partili olması sağlanarak eğitimin dönüşümünde yeni bir sürece girilmiş oldu.

1923-1946 yılları arasında görev yapan öğretmen-müfettiş oranına bakıldığında günümüzdeki oranla öğretmenlere teftiş ve rehberlik hizmetini yüklenmiş müfettiş oranının daha fazla olduğu tespit edilmektedir. Bu, o dönemde hem kontrol odaklı bir eğitim anlayışının olmasının hem de dönemin eğitim ve denetim amaçları göz önüne alındığında rehberlik ve denetim hizmetlerine daha fazla önem verildiği izlenimini vermektedir (Çelebi ve Asan, 2016: 26). Ancak varlık mücadelesi veren bir toplumun, yüzlerce yıllık geri kalmışlığın baskısı altında askeri alanda onca uğraşı söz konusu iken

1921 yılında yani ulusal mücadele yıllarının tam göbeğinde maarif kongresi toplama vizyonuna sahip olması, girişilen bu bağımsızlık mücadelesinin yalnızca askeri alanla sınırlı kalmayacağına en açık göstergesiydi. Bugünün söylem ve bağlamı dikkate alındığında Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren çok partili hayata geçişin dönüm noktası 1946 yılına değin birbiri ardına düzenlenen toplantı, kurul, kongre vb. etkinlikler Milli İradeyi emanet edinenlerin eğitim alanında ne kadar vizyoner ve kararlı olduklarının da göstergesidir.

4.1.2.5. Demokrat Parti Dönemi Eğitim Denetimi Uygulamaları (1950-1960)

16 Ocak 1949- 22 Mayıs 1950 tarihlerinde görev yapan CHP iktidarının son hükümeti Şemsettin Günaltay tarafından kurulmuştur ve Milli Eğitim Bakanlığını Tahsin Banguoğlu yürütmüştür. 24 Ocak 1949 tarihli hükümet programında Türkiye'nin iç ve dış siyasetindeki gelişmelere yer verilmiş, çok partili düzen ve demokrasi vurgusu yer almıştır (Bozkurt, 2010: 217). Bu dönem CHP'nin eğitim politikaları bazı kesimlerce eleştirilere maruz kalsa da tarihi bir ahlakla o dönemin koşulları içinde CHP'nin Osmanlı sonrası devrimleri yönlendiren, Cumhuriyeti kuran ve çok partili sisteme geçinceye dek geçen süre içinde eğitim politikalarını sevk ve idare eden yapı olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Denetim, bir yandan mevcut uygulamaların belirlenen amaçlara uygunluğunu sağlarken, diğer taraftan değişen durum ve koşullara göre de yeni politikaların oluşmasını ve uygulamaya konmasını da sağlamalıdır (Gündüz, 2018: 18). Böylece varlık mücadelesini kazanan bir toplum şimdi başlattığı reform hareketlerinin devamlılığını sağlamak adına eğitim politikalarını gözden geçirmek, çağı yakalamak, milli olan her şeye sahip çıkmak ve kendi sistemini geliştirmek durumundadır.

1950 seçimleri sonunda iktidara gelen DP, İzmir Milletvekili Avni Başman'ı Millî Eğitim Bakanlığına getirmiş ve I. Menderes Hükümetinin eğitim ve kültür programını parti tüzüğüne şu şekilde geçirmiştir (Tangülü, 2012: 409):

“Tamamıyla demokratik bir ruh ile ve ilmin son neticelerine göre tespit edilecek geniş ve teferruatlı bir plan içinde maarif nimetini memleketin her tarafına müsavi şartlarla yaymayı temin edecek kanun tasarılarını hazırlıklarımız biter bitmez yüksek tasvibinize arz edeceğiz”

Bunun dışında parti programında eğitim meselesi genel olarak şu temellerden oluşuyordu:

1-) Demokrat Parti öğretim birliğinden yanaydı: Maarif sistemimizde, Millî eğitim ve öğretim vahdeti prensibinden yanayız.

2-) Partiye göre eğitimin amacı, gelecek kuşakların yalnız bilimsel ve teknik bilgi ile değil, Millî ve insani bütün manevi değerlerle donatılması olmalıydı: Umumi mesleki eğitim ve öğretim, yurt ihtiyaçlarını karşılayacak umumi bir plana göre tanzim edilmeli ve gelecek nesillerin yalnız ilim ve teknik bilgiyle değil, millî ve insani bütün manevi kıymetlerle de teçhizine çalışmalıdır.

3-) Bütün ilkokul öğretmenlerinin aynı ruha ve aynı seviyede bilgiye sahip olma esasının göz önünde tutulmasını, bunlar arasında farklı zümrelerin teşekküllerine meydan verilmemesi bakımından lüzumlu görmekteyiz. Yeteneği ve gücü elverişli olduğu takdirde bir ilkokul öğretmenin gerekli eğitimini tamamlaması hâlinde üniversite profesörlüğüne yükselmesinin imkânı sağlamalıdır.

4-) Programda üniversitelerin bilimsel ve yönetsel özerkliği ilkesine şöyle yer veriliyordu. Yükseköğretim meselesinde niteliğe önem verilmesi lüzumuna kaniyiz. Bütün yükseköğretim kurumlarımızın bu esasa göre takviyesini ve garptaki benzerleri seviyesine eriştirilmesini istiyoruz. Üniversiteler ilmi ve idari muhtariyete sahip olmalıdırlar.

5-) Doğu Anadolu Bölgesinde, her derece ve şubede okulları ve nihayet fakülte ve enstitüleriyle bir kültür merkezi yaratmak lüzumuna inanıyoruz.

6-) Gerek dinî öğretim sorunu, gerekse de din adamlarını yetiştirecek kurumların kurulması konusunda uzmanlar tarafından esaslı bir program hazırlanacaktır. Üniversiteler bünyesinde yer alacak İlahiyat Fakülteleri özerk olmalıdır.

7-) Teknik öğretim okullarında ziraat ve yol kalkınmasının makineleşmesine muvazi olarak bölge ihtiyaçlarına lüzumlu vasıtaları yetiştirmek üzere kurslar ve şubeler kurulacaktır.”

Bu anlamda Demokrat Parti döneminde eğitim denetimi özelinde göze çarpan bir uygulama rastlanmamıştır ancak “Misak-ı Maarif” şeklinde adlandırılan Cumhuriyetin kurucu iradesinin başlattığı milli eğitim ideolojisinin devam ettirildiği, dahası İkinci Dünya Savaşı'nın sona ermesi, Soğuk Savaş öncesi geliştirilen stratejiler itibarıyla ülkemize gelen yabancı yardımların artması eğitimde niceliksel bir dönüşüme yol açmış ve bu dönem eğitim kurumlarıyla birlikte devletin tüm kurumlarını da kapsayan hızlı bir artışın dönemidir. Bunda dış yardımların özellikle Amerika'dan gelen yardımların çok büyük bir etkisi vardır. Bu duruma neden olan sadece eğitim ve fırsat eşitliği değildir, özellikle partinin genel olarak izlediği politik yakınlıktır (Tangülü, 2012: 409). Böylece okul ve derslik sayısında gözle görünür bir artış sağlandığı ifade edilebilir, ancak burada nüfus artışı da göz önüne alınmalıdır.

4.1.2.6. 1960 – 1990 Arası Eğitim Denetimi Uygulamaları

1961 yılında 5 Ocak 1961 gün ve 222 sayılı yasanın 23. maddesi ile “İlköğretim kurumlarının rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere ilköğretim müfettişleri görevlendirilir” hükmü uygulanmaya başlamıştır (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013: 1115). Bu kanunun 23. maddesiyle ilköğretim müfettişliğine atanma Koşulları ise şöyle belirlenmiştir (Aydm, 1995: 5):

“a) İlk öğretmen okulu mezunu olup da, ilköğretim kurumlarında üç yıl asil öğretmenlik yaptıktan sonra Eğitim Enstitülerinin veya yabancı ülkelerdeki bu enstitülere denk okulları bitirenlerden;

b) İlk öğretmen okulu mezunu olup ilkokullarda en az sekiz yıl öğretmenlik veya en az iki yıl ilköğretim ve ilkokul müdürlüğünde müdür yardımcılığında çalışmış olmak koşuluyla, en az altı yıl öğretmenlik yapmış olanlardan, Milli Eğitim Bakanlığınca kabul edilecek esaslara göre bu görevlerdeki başarıları ve müfettişlik için gerekli nitelikleri taşıdıkları saptanan adaylardan, bu amaçla açılacak kurslarda başarılı olanlar arasından Bakanlıkça atanır denilmektedir.”

1962 tarihli “İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliğinde” ise ilköğretim müfettişlerinin görevlerinde; öğretmen, eğitmen ve yöneticilerin iş başında yetiştirmek, mesleğe yönlendirmek ve kendilerine rehberlik etmek gibi hususlara yer verilmiştir (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013: 1115). İlköğretim müfettişliği ile ilgili tayin esasları 1963 ve 1969 yıllarında yürürlüğe konan yönetmeliklerde de 1962 tarihli yönetmelik

hükümleri uygulanmıştır. Sadece Eğitim Enstitüsüne girişte üç yıl ilkökul öğretmenliği yapmış olma şartı getirilmiştir (Yıldırım, 2006: 772). Ancak 1967 yılında yürürlüğe konulan MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği, bazı yönleriyle diğerlerinden farklıdır. Nesnellüğünün artırılması ve geliştirilmesi gereken müfettiş seçme süreci, hem daha öznelmiş hem de adaylarda aranan özellik ve nitelikler azaltılmıştır. Daha önceki yönetmeliklerde getirilmiş olan yabancı dil bilme ve yaş koşulları bu yönetmelikte kaldırıldığı gibi okul veya milli eğitim müdürlüğü yapmış olma koşulu “yöneticilik” yapmış olma olarak değiştirilmiştir. Daha önce çeşitli kurullarca yapılan aday seçimi; kurul başkanının seçimi, Bakan-Başbakan-Cumhurbaşkanı onayı şekline dönüşmüştür (Ekinci, Öter ve Akın, 2013: 112). Bu yönetmelikle eğitim sistemimiz daha önce nitelikleri üzerinde tarafların ihtilafı olmadığı maarif müfettişlerinin hizmet öncesi seçilme ölçütlerini farklı bir şekilde büründürmüş, öte yandan seçildikten sonra müfettişlerin iş başında yetiştirilmeleri esasına dayanmaktadır. Ancak yine de geçmişe kıyasla daha öznel bir imaj çizildiği ifade edilebilir.

Her eğitim sisteminde değişik eğitim felsefelerinin, pedagojik yaklaşımların ve ilkelerin ele alınması ve denenmesi doğal bir durumdur. Türk eğitim sisteminde de karşılaştığımız bu süreç, çağın ve toplumun gereksinimleri doğrultusunda birbirini izleyen evrimsel bir çizgi şeklinde değil iç içe geçmiş deneme-yanılmalar biçiminde cereyan etmiştir. Fakat eğitim sistemi içine şu veya bu şekilde dahil olmuş her deneyim modernleşmeci bir ulus-devlet programının ilkeleri ile çerçeveselmiştir (Güneş, 2016: 75). Denetim işlevini yönetim mekanizmasının bir parçası olarak ele alındığında, yönetim alanında tarihsel gelişim dönemlerine ayırabildiğimiz gibi denetim faaliyetlerini de benzer yaklaşımlarla ele alıp, farklı tarih aralıklarında baskın yönleriyle ele alıp inceleyebiliriz. Böylece 1970’li yılları denetimin kuramsal evrenin ardından gelen ve rol arayışı çabalarının devam ettiği; bir yanda 1900’lerin ilk dönemlerine ait “teftiş” ve “kontrol” odaklı denetim uygulamaları sürerken (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1980; akt. Beycioğlu ve Dönmez, 2009: 89), öte yanda, kuramsal ve kavramsal bolluk dönemine girilmiş; klinik, insan ilişkileri, işbirlikçi, demokratik, insan kaynakları, sanatsal gibi birçok denetim önerisi ve sayısız denetmen tanımlaması alana sunulmuştur. Böylece farklı yönetim kuramlarının birikimsel olarak alana sunduğu katkılardan hareketle tüm dünyada ve ülkemizde 1970’li yıllar eklektik denetim anlayışının hâkim olduğu ancak kendi içinde tutarlı görünmesine karşılık yeterince bir bütünlük arz etmeyen bir dizi çabanın bir biri içine geçtiği bir dönemdir.

Bu yılların bir diğere değişkeni ise Cumhuriyetin ilanından bu yana geçen sürede Türkiye nüfusunun 1975 yılı itibariyle yıllık ortalama % 20.65 artış hızıyla 40 milyonu ařması⁶ ve giderek artan ğrenci, ğretmen ve okul sayısıyla eğitim sisteminin sevk ve idaresinin gün geçtikçe zorlaşmasıdır. Zaman içinde ilköğretim müfettişi ihtiyacının artması, kursla müfettiş yetiştirme çabalarını hızlandırmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 1982'de valiliklere gönderdiği genelgeyle, söz konusu kurslara katılma koşullarını şöyle belirlemiştir; Hapis veya maaş kesiminden ağır disiplin cezası almamış olmak, üç yıllık eğitim enstitüsü mezunu ve en az beş yıl başarılı ilkokul ğretmenliği veya yöneticiliği yapmış olmak, son beş yılın teftiş raporları ortalaması iyi olmak, kıdemi yirmi yılı, yaşı kırkı geçmemek, erkek olmak, Eğitim Bakanlığı bünyesinde çalışıyor ve sağlıklı olmak, valilikçe aday seçilmiş olmak. Genelgeye göre, seçilen adaylar önce mülakata çağrılacak, kazananlar daha sonra altı yüz saatlik bir yetiştirme kursuna alınacaklardır (Aydın, 1995: 6). Özellikle askeri darbe sonrası eğitim sisteminin bir dizi reform çabası ile yeniden ele alınması bu anlamda bir çabanın varlığına işaret etmektedir.

Zamanla özellikle bilimsel ve teknolojik ilerlemeler ve dünyada popülerleşen uygulamalar sonucu, Milli Eğitim Bakanlığında, uzmanlık kadroları tahsis edilmiş, fakat eğitim uzmanlarının yetiştirilmesi ve istihdamı göz ardı edilmiştir (Aydın, 1995: 227). Bu durum söz konusu alanda bir arayış çabasının devam ettiğinin göstergesidir. Nitekim 1983 yılında “Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Denetleme Devamlı Yönergesi” adlı bir yönerge hazırlamış ve deneme amacıyla uygulamıştır. Bu yönergeyle 1967 yönetmeliğindeki “resmi ve özel tüm eğitim kurumlarının ve burada görev yapan tüm öğretmenlerin denetlenmesi görevi Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığının sorumluluğundadır” hususu yeniden ifade edilerek teyit edilmiştir (şahin, Elek ve Tsden, 2013: 1117). Böylece eğitim sistemimizde bir denetim süreci resmen başlatılmış ve yenilik arayışları formal bir zemine oturtulmuştur. Bunun en açık delili ise 13/12/1983 Tarihli ve 179 Sayılı, 8/6/1984 Tarihli ve 208 Sayılı, 23/10/1989 Tarihli ve 385 Sayılı, 9/4/1990 Tarihli ve 419 Sayılı, 28/8/1991 Tarihli ve 454 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnemelerin 27.5.1992 tarih ve 21240 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile bütünleştirilmesidir. 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun'un 4. ve 26. maddelerinde yer alan hükümler gereğince, Teftiş Kurulu, Millî Eğitim Bakanlığının merkez teşkilatı içinde “denetim birimi” olarak

⁶ http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1047

yerini almış, Kanun'un 27. Maddesinde de Teftiş Kurulu Başkanlığının görevleri ayrıntılı olarak belirtilmiş; Bakanlık teşkilatı ile Bakanlık kuruluşlarının her türlü faaliyet ve işlemleriyle ilgili olarak teftiş, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek" işlevi de yüklenmiştir (MEB TKB, 2018). Böylece 1980 askeri darbesi sonrası süreçte gösterilen çabaların bir sonucu olarak kısmi olarak kanun hükmünde kararnamelerle hayata geçirilen bir dizi yenileşme girişimi nihai olarak bir kanun metnine işlenmiştir.

4.1.2.7. 1990 – 2010 Arası Eğitim Denetimi Uygulamaları

27.5.1992 tarih ve 21240 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanuna bağlı olarak 19.2.1993 gün ve 21501 sayılı Resmi Gazete'de "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü" 3.10.1993 gün ve 21717 sayılı Resmi Gazete'de de "Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği" yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Buna göre müfettiş yardımcılığına atanmak için, ilköğretim müfettiş yardımcılarında farklı olarak (ilköğretimlerde 5 yıl öğretmenlik veya yöneticilik yapmış olmak şartı aranırken) Bakanlığa bağlı okullarda branşında en az on yıl öğretmenlik veya branşında beş yıl öğretmenlik yaptıktan sonra Bakanlık teşkilatında veya okullarda en az üç yıl yöneticilik görevi yapmış olanlardan giriş sınavında başarılı olmak şartı getirilmiştir (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013: 1117). Böylece zaman zaman istikrarsızlık arz eden denetim mekanizması bir standarda bağlanmıştır.

1990'dan sonra, IMF ve Dünya Bankası gibi küresel aktörler eğitim politikalarımızın oluşmasında etkin hale gelmiştir (Yıldırım, 2012: 19). Bu durum ilgili kuruluşlarla yürütülmekte olan işbirliği protokol ve bunlara istinaden hazırlanan çeşitli projelerle somutlaştırılmıştır. Bu amaçla hazırlanan MEB Kapasitesini Geliştirme Projesi, bu somut örneklerden biridir. Aynı süreçte 1992 ve 1993 tarihli mevzuat metinleri birkaç yıl boyunca yürürlükte kalmış, üzerlerinde küçük değişiklikler öngörülse de temel de aynı kalarak 04.04.1998 tarih ve 23307 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanuna kadar geçerliğini korumuştur. Bu kanuna istinaden 13.8.1999 gün ve 23785 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, daha önceki mevzuata göre çok büyük farklılıklar içermese de getirdiği bazı yenilikler ile ilgi çekmektedir (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013: 1119). Bu yönetmelikle beraber eğitim öğretimle ilgili neredeyse tüm kurumların denetimi

ilköğretim müfettişlerine verilerek ilköğretim müfettişlerinin görev ve yetki alanları genişletilmiştir.

Ülkemizin geçen yıllar içinde gelişmesi, çağın koşullarına uyum sağlayabilmek adına çeşitli dönüşümlere girmesi, hatta hızlı nüfus artışı gibi etmenlerce zorlanması, eğitim sistemimize de yansımıştır. Bu gerçeklik özellikle 1980’den itibaren başlayan siyasi ortamda gözlemlendiğinde artan talepleri karşılayabilmek için giderek genişleyen bir bürokratik yapının varlığı dikkat çekecektir. Bu anlamda Milli Eğitim Bakanlığının da 2000’li yıllara gelindiğinde benzer bir şekilde giderek genişleyen bir etki alanına eriştiğini ancak bürokratik anlamda büyümenin getirdiği bir nevi hantallığın da boy gösterdiği ifade edilebilir. Teftiş mekanizmasının yapı ve işleyişinden memnun olunmasa da Bakanlığın diğer yapısal sorunları öylesine üst düzeye çıkmıştır ki, teftiş sistemimize ilişkin düzenlemeler unvan, yetki tanımı ve küçük çaplı düzenlemelerle sınırlı kalmıştır. Ancak uzun yıllar ülke gündemini meşgul eden “denetimde çift başlılık” adı verilen ilköğretim müfettişleri ve bakanlık müfettişleri ikilemi de süregelmektedir. İşte tüm bu karmaşık koşullar içinde Ocak 2000 tarih ve 2508 sayılı ve Şubat 2001 tarih ve 2521 sayılı Tebliğler Dergilerinde; “Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi” tekrar yayınlanarak bazı küçük değişiklikler yapılmış ve teftiş formları yenilenmiştir. Ayrıca 1999 yönetmeliğinde, 2005 ve 2006 (21.7.2005/25882 RG - 8.8.2006/26253 RG) yıllarında toplam 17 maddede değişiklik yapılmasına rağmen (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013: 1119), bu değişiklikler öngörülen sorunları çözüme kavuşturmamıştır. Geline bu evrede MEB teftiş mekanizması iki kademeli olarak örgütlenmiş bir yapıda hizmet vermekteydi. Bakanlık Teftiş Kurulu, Milli Eğitim Bakanının emri ve onayı ile Bakan adına, Bakanlık merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile bağlı ve ilgili kuruluşların denetim, inceleme ve soruşturma işlerini yürütmek, Bakanlığın gözetim ve denetimine tabi diğer okul ve kurumlarda teftiş ve denetlemelerde bulunan kuruldur. İlköğretim müfettişlikleri başkanlığı ise, her ilde doğrudan il millî eğitim müdürüne bağlı olarak, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme, soruşturma hizmetlerini yürütme amacıyla başkan, başkan yardımcıları, müfettiş ve müfettiş yardımcıları ile başkanlık bürosundan oluşur (Özdemir, Özan ve Akgün, 2012: 86). Bu haliyle teftiş mekanizmasının yapısı ve işleyişi tarafları memnun etmese de kendi akışına bırakılmış bir örgütlenmeden söz edilebilir.

4.1.2.8. 2011'den İtibaren Eğitim Denetimi Uygulamaları

MEB tarafından gerçekleştirilen ve kimi zaman oldukça ilerleme kaydedilen ancak nihai olarak başarıya ulaşamayan tüm bu çabalar, bütünüyle bir başarısızlık olarak nitelendirilemez. Zira öğrenen örgüt yaklaşımından hareketle MEB, 2000li yılların sonunda çeşitli projeler ve girişimler neticesinde nihayet teşkilatın gerek hızlı nüfus artışı gerekse çağın değişen koşullarına ayak uyduramamasından hareketle artık ihtiyaçları karşılayamaz olduğu görüşünü benimsemiştir. Geline bu evrede eğitim kurumlarımız günümüzde birbiri ile organik bağı olmayan, ayrı yapılanmış üç başlı bir denetim sistemi ile denetlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde; Rehberlik ve Denetim Başkanlığı bakana, İç Denetim Birimi Başkanlığı müsteşara, taşrada görev yapan eğitim denetmenleri ise milli eğitim müdürüne bağlı bulunmaktadır (Arabacı, 2012: 2). Bu durum genel anlamda teşkilata yöneltilen fazla büyümüş ve hantal örgüt, özelde ise denetim sisteminin çok başlıktan kaynaklanan işlevsizlik eleştirilerini özetler niteliktedir. Benzer eleştiriler Türk kamu sektörüne bütüncül olarak yöneltildiğinden, Türk bürokrasisi kamu yönetiminin daha etkili kılınması adına çeşitli çözüm arayışlarını hayata geçirmiştir. Stratejik yönetim anlayışı çerçevesinde hayata geçirilen MEB 2010-2014 yıllarını kapsayan 1. Stratejik Planında öngördüğü teşkilat devrimini nihayet gerçekleştirmek adına harekete geçmiştir. Son yıllarda birçok Bakanlıkta olduğu gibi MEB yapısında da önemli değişiklikler yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Temel Yasası olan 1739 Sayılı Kanuna dokunulmaksızın, Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleriyle ilgili 3797 Sayılı Kanun 652 Sayılı KHK (Kanun Hükmünde Kararname) ile baypas edilmiş ve teşkilatlanma 14 Eylül 2011'den itibaren 28054 Sayılı Resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu KHK ile MEB'de ve Bakanlığa bağlı kurum ve kuruluşların yapısında önemli değişiklikler yapılmış ve MEB yeniden şekillendirilmiştir (Şahin ve Üstüner, 2014: 374).

652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye göre Milli Eğitim Bakanlığının öncelikli görevi; “Okul öncesi, ilk ve orta öğretim çağındaki öğrencileri bedeni, zihni, ahlaki, manevi, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştiren ve insan haklarına dayalı toplum yapısının ve küresel düzeyde rekabet gücüne sahip ekonomik sistemin gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlayan eğitim ve öğretim programlarını tasarlamak, uygulamak, güncellemek; öğretmen ve öğrencilerin eğitim ve öğretim hizmetlerini bu çerçevede yürütmek ve denetlemek” olarak belirlenmiştir

(Yıldırım ve Çarıkçı, 2013: 111). Bu amaçla hazırlanan ve yürürlüğe konulan 652 sayılı KHK ile MEB teşkilatına yöneltilen eleştirilerin gereğinin yerine getirilmesi ve MEB teşkilatının daha dinamik bir yapıya kavuşturulması amaçlanmıştır. 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile Ana hizmet Birimleri, Danışma ve Denetim Birimleri ve Yardımcı Birimlerdeki toplam 33 birim toplanarak, Hizmet Birimleri adı altında 19 birime indirilmiştir (Öntaş, 2018: 2). Bu girişimler eğitim sistemimizin örgütsel yapılanmasından kaynaklanan birtakım sorunları çözüme kavuşturması açısından önemlidir. Ancak 652 sayılı KHK'nın çelişkili yanı MEB merkez teşkilatının yeni vizyona göre dinamik bir yapıda örgütlenmesi öngörülürken taşra teşkilatının eski yasa ve yönetmeliklere göre yürütülmesidir. Bu çelişki bir kaosa dönüşmüş ve teşkilat yapılanmasında öngörülen yenilikler, eğitim sistemimize çözüm bekleyen yeni sorunlar eklemiştir.

652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın teşkilat yapısı yeniden düzenlenerek, Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılmış ve yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Kurulmuştur. Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinde Rehberlik ve Denetim Başkanlığının görevleri ayrıntılı olarak betimlenmiş, bu görevler arasında; *“Bakanlık teşkilatı ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturmalar ile Bakanlık teşkilatı ile personelinin idarî, malî ve hukukî işlemleri hakkında denetim, inceleme ve soruşturma yapma”* işlevleri yer bulmuş, bu arada müfettiş unvanı kaldırılarak Millî Eğitim Denetçisi unvanı verilmiştir (MEB TKB, 2018). Bu anlamda yeni yapılanmada teftiş mekanizmasına yeni eleştiriler yöneltilir olmuştur. Buna göre eski yapılanmada doğrudan Bakana bağlı olan ve MEB'in ana birimleri arasında yer alan Teftiş Kurulu Başkanlığı yalnızca isim değişikliğine uğramamış aynı zamanda bir hizmet birimine dönüştürülerek işlevlerinde radikal nitelikte bir değişime uğramıştır.

Eğitim sistemimizin bir alt sistemi konumunda olan teftiş mekanizmasının bir kez daha gözden geçirilmesi adeta zorunlu olmuştur. Zira 652 sayılı KHK ile bakanlığın yönetim yapısında meydana gelen değişiklikler, denetim organı üzerinde özellikle etkililik, yetki çelişkileri ve çok başlılık unsurları bağlamında şiddetlenerek artan tartışmaları bir çözüme kavuşturamamıştır. Bir başka ifadeyle ilgili dönüşümle denetim

hizmet biriminin adını değiştirmek kuramsal olarak yaratılan bağlamı uygulamaya donüştürmeyi başaramamıştır. Bu sebeple uygulama anlamında yani doğrudan denetmen-müfettiş ayağında devam eden arayışlar nihayet 14.03.2014 tarihli 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile yapılan değişiklikler ile son bulmuştur. Buna göre “*Millî Eğitim Denetçiliği ve İl Eğitim Denetmenliği*” unvanları Maarif Müfettişi unvanıyla birleştirilerek ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan Millî Eğitim Denetçileri ise İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmıştır.

Ülkemiz eğitim sisteminde yaşanılan bu değişimle uzun yıllardır özellikle eski isimleri sırasıyla eğitim müfettişi, ilköğretim müfettişi, eğitim denetmeni olan teftiş mekanizmasının asli unsurları olan merkezde denetçiler ve taşrada denetmenler tek bir çatı altında hem usulen hem de yapısal olarak birleştirilmiş ve bütünleştirilmiştir. Bu durum uygulama alanında önceleri yalnızca Bakanlığa bağlı denetçiler tarafından teftiş edilen ortaöğretim kurumları başta olmak üzere tüm eğitim kurumlarını etkilemiştir. Ancak görünenin ötesinde yapılan bu düzenleme Bakanlık yapılanmasında aslında 2011 değişiminden beri yaşanılan bir tartışmayı daha da gün yüzüne çıkarmıştır. Buna göre eğitim sistemimizin örgütsel yapısında 2011 ve 2014 yıllarında yaşanılan radikal değişimler özellikle Teftiş Kurulu Başkanlığını Rehberlik ve Denetim Başkanlığına donüştürmekle kalmamış bunun da ötesine geçerek örgütsel yapımızı bir anlamda yönetsel açıdan daha işlevsel ancak uygulama açısından daha da hantal hale getirmiştir.

4.1.2.8.1. 24.05.2014 tarih ve 29009 sayılı Rehberlik ve Denetim Hizmetleri Yönetmeliği

Bakanlık tarafından yapılan son değişiklikler uyarınca Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından yayınlanan 2014 tarihli yönetmelikte Müfettiş ve Müfettiş Yardımcılarının Görev ve Yetkileri şu şekilde ifade edilmiştir:

“MADDE 57 – (1) Müfettiş ve müfettiş yardımcılarının görev ve yetkileri şunlardır;

- a) 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinde belirtilen görevleri yapmak,*
- b) Rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma çalışmaları neticesinde düzenleyecekleri raporları en geç yirmi gün, kapsamlı işlerde ise verilen ek süre içinde tamamlamak,*

- c) Refakatlerine verilecek müfettiş yardımcılarının yetişmelerini sağlamak,
- ç) Görevlendirilecekleri birim ve komisyonlardaki çalışmalarını yürütmek,
- d) Mevzuatla verilen diğer görevleri yapmak.”

Öte yandan aynı yönetmelikte belirtilen Rehberlik, Denetim, İnceleme, Soruşturma Faaliyetleri ve Raporlama Hizmetlerin planlanması ve yürütülmesine ilişkin hususlar ise şu şekildedir:

“MADDE 67 – (1) Rehberlik ve denetim faaliyetlerinin etkili, ekonomik ve verimli yürütülmesini sağlamak amacıyla, stratejik plan da dikkate alınarak, Başkanlıkça üç yıllık çalışma programı ve yıllık faaliyet planı hazırlanarak Başkanın teklifi, Müsteşarın uygun görüşü ve Bakan onayı ile uygulamaya konulur. Çalışma programı, her yıl yapılacak değerlendirme sonuçlarına göre yeniden gözden geçirilir.

(2) Maarif müfettişleri başkanlıkları, Başkanlıkça hazırlanan üç yıllık çalışma programı çerçevesinde yıllık faaliyet planını öğretim yılı başlamadan on beş iş günü öncesine kadar oluşturarak onaylanmak üzere valiliğe gönderirler.

(3) Rehberlik, denetim, inceleme, soruşturma ve ön inceleme hizmetleri; ilgili mevzuat, yıllık faaliyet planı, usul esas ve rehberler ile görev talimatları dikkate alınarak yürütülür.

Rehberlik ve denetim ilkeleri

MADDE 68 – (1) Kurumlarda yapılan rehberlik ve denetim faaliyetleri ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde yapılır.

(2) Kurumlarda rehberlik ve denetim faaliyetlerinin birlikte yapılması esastır.

(3) Rehberlik ve denetim faaliyetleri;

- a) Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almalıdır,
- b) Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkararak düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almalıdır,
- c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmalıdır,

- ç) Sistemin risk alanlarının belirlenmesini ve giderilmesini sağlamalıdır,*
- d) Usulsüzlük ve yolsuzlukları önlemelidir,*
- e) Açık, şeffaf, eşit, demokratik, bütüncül, güvenilir ve tarafsız olmalıdır,*
- f) İşbirliğini ve katılımı içermelidir,*
- g) Başarıyı ön plana çıkarmalı, teşvik etmeli ve ödüllendirmelidir,*
- ğ) Bilimsel ve objektif esaslara dayalı olmalıdır,*
- h) Etkili, ekonomik ve verimli olmalıdır.*

Rehberlik hizmetlerinin çeşitleri, kapsamı ve uygulanması

MADDE 69 – (1) Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, okul ve kurumlara, özel öğretim kurumlarına, kamu kurum ve kuruluşlarına, gönüllü kuruluşlar ile gerçek ve tüzel kişilere rehberlik yapılır.

(2) Rehberlik hizmetlerinin çeşitleri:

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

(3) Rehberlik, birinci fıkrada belirtilen rehberlik alanları ile ikinci fıkrada belirtilen rehberlik çeşitlerinin hepsini, bir veya birkaçını kapsayacak şekilde yapılır.

(4) Rehberlik sonucunda düzenlenen rapor, ilgili kurum, birim ve kişilere iletilir. Raporlar, Başkanlıkça uygulamaya konulan esaslar ve rehberlerde belirtilen standartlara uygun olarak düzenlenir.

(5) Müfettişler, esaslar ve rehberlerden de yararlanarak rehberlik faaliyetlerini yürütür.

Denetim hizmetlerinin çeşitleri, kapsamı ve uygulanması

MADDE 70 – (1) Denetim hizmetleri, Bakanlığın görev alanına giren konularda, Bakanlığın merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatlarını kapsar. Denetim faaliyetlerinde, yolsuzluk ve usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımı ile iyileştirici ve geliştirici yönde katkı sağlamak esastır.

(2) Denetim hizmetlerinin çeşitleri:

a) Süreç ve sonuç denetimi; Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetiminin ilgili birimlerle işbirliği içinde yapılması, süreç ve sonuçlarının mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans kriterlerine ve kalite standartlarına göre analiz edilmesi, karşılaştırılması ve ölçülmesi, kanıtlara dayalı olarak değerlendirilmesi, elde edilen sonuçların rapor hâline getirilerek ilgili birimlere ve kişilere iletilmesidir.

b) Performans denetimi; yönetimin bütün kademelerinde gerçekleştirilen faaliyetler ile sonuçlarının etkililiğinin, ekonomikliğinin ve verimliliğinin belirlenen hedef ve göstergelerle ölçülmesidir.

c) Sistem denetimi; denetlenen birimin, yönetim süreçleri, faaliyet ve işlemleri ile iç kontrol sisteminin, organizasyon yapısına katkı sağlayıcı bir yaklaşımla analiz edilmesi; kaynakların yeterliliğinin ve amacı doğrultusunda etkili, ekonomik ve verimli kullanılması ile elektronik bilgi sistemlerinin sürekliliğinin ve güvenilirliğinin incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

ç) Mali denetim; denetlenen birimin gelir, gider, varlık ve yükümlülüklerine ilişkin hesap ve işlemlerinin doğruluğunun; mali faaliyet, mali yönetim ve kontrol sistemlerinin, mali sistem ve tabloların güvenilirliğinin, yolsuzluk ve usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

d) Uygunluk denetimi; denetlenen birimin faaliyet ve işlemlerinin ilgili kanun, tüzük, yönetmelik ve diğer mevzuata uygunluğunun incelenmesi ve değerlendirilmesidir.

(3) Denetim, ikinci fıkrada belirtilen denetim uygulamalarının hepsini, bir veya birkaçını kapsayacak şekilde yapılır. İkinci fıkrada belirtilen denetim çeşitlerinin hepsini kapsayan denetim şekli genel denetimdir.

(4) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin, ilgili birimlerle işbirliği içinde süreç ve sonuçları ile Bakanlık teşkilatı personelinin idari, mali ve hukuki işlemleri; izleme ve değerlendirme verileri de dikkate alınarak, plan ve programlara uygun olarak sistematik ve sürekli bir yaklaşımla denetlenir.

(5) İl ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin denetiminde, millî eğitim müdürlüklerinin il düzeyinde sunduğu hizmetler ile faaliyet ve işlemleri bir bütün olarak denetlenir ve değerlendirilir.

(6) Denetim uygulamalarında, denetim standartları, denetim esasları veya rehberleri dikkate alınır.

(7) Denetimlerde, sunulan hizmetlerin süreç ve sonuçlarının mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans kriterlerine ve kalite standartlarına göre analiz edilmesi, karşılaştırılması ve ölçülmesi, kanıtlara dayalı olarak değerlendirilmesi esastır.

(8) Denetimlerde, denetlenen kurumca hazırlanan gelişim planına dayalı izleme ve değerlendirme esastır.

(9) Denetim sonucunda düzenlenen rapor, ilgili birim kurum ve kişilere iletilir. Denetim raporları, Başkanlıkça uygulamaya konulan standartlara uygun olarak düzenlenir.

(10) Müfettişler, denetim rehberlerinden yararlanarak denetim faaliyetlerini yürütür. Müfettişler, denetim hedeflerine ulaşmak için yeterli ve güvenilir bilgi ve belgeleri tespit etmek, incelemek ve değerlendirmekle yükümlüdür.

(11) Bakanlık teşkilatı ile okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması esastır.”

Yukarıda yönetmelik maddelerinde görüldüğü üzere maarif müfettişlerinin artık ders denetimi yapamayacağı ya da öğretmenleri sınıf ortamında gözlemeyeceğine ilişkin herhangi bir engel bulunmamaktadır. Ancak söz konusu düzenlemelerin yapılması sırasında ve sonrasında gerek internet ortamından çeşitli sosyal paylaşım platformlarında gerekse yazılı ve görsel medya araçlarında bu yönde bir kamuoyu algısının oluştuğu ifade edilebilir. Öte yandan bizzat Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından hazırlanan ve Ocak – 2015 tarihinde yayınlanan “Maarif Müfettişleri Görev Standartları” adlı belgede de ders denetiminin maarif müfettişi tarafından yapılamayacağı yönünde bir husus bulunmamaktadır (Rehberlik ve Denetim Baş., 2015). Bahsi geçen belgede denetim kavramı şu şekilde ifade edilmektedir:

“Türk millî eğitim sisteminde denetim; öğrenmeyi ve öğretmeyi etkileyen tüm öğelerin birlikte ele alınarak, etkinliklerin amaçlara uygunluğu açısından izlenmesi ve gerekli önlemlerin alınması sürecidir. Denetim, yetiştirilmek istenilen insan tipine uygun öğretme ve öğrenme etkinlikleri ile eğitim süreci içinde millî kültürün geliştirilmesine ve Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen amaçların gerçekleştirilmesine hizmet eder. Bu hizmetin yerine getirilmesinden birinci derecede sorumlu müfettişlerin görev alanına giren denetim etkinlikleri aşağıdaki gibidir:

- a) Rehberlik
- b) Denetim (Okul ve Kurum Denetimi, Personel Denetimi)
- c) İnceleme
- d) Soruşturma
- e) Ön İnceleme
- f) Araştırma
- g) İzleme ve Değerlendirme
- h) Diğer Görevler”

Görüldüğü üzere Rehberlik ve Denetim Başkanlığı tarafından kaleme alınan bu belgede hali hazırda görev yapan maarif müfettişlerinin görev tanımları 8 madde üzerinden yapılmıştır. Denetim başlığı altında yer alan görev alanlarından “Personel ve Mucipli Ders Denetimi” kavramları kamuoyunda sanıldığı gibi ders denetiminin bütünüyle kalkmadığının ilk elden kanıtıdır. Buna göre rehberlik ve denetim standartlarında bahsi geçen “Mucipli Ders Denetimi” şu şekilde tanımlanmıştır (Rehberlik ve Denetim Baş., 2015):

“Mucipli Ders Denetimi Başkanlık veya maarif müfettişleri başkanlığınca verilen onaya bağlı olarak öğretmen ders denetimleri yapılır. Bu denetimlerde, öğretmenlerin, kendi alanlarındaki yetişkinlik düzeyleri, göreve bağlılıkları, çalışmaları, öğretim metotlarını uygulamadaki yeterlikleri, Millî Eğitim Temel Kanununda öngörülen hedeflere ulaşılması yönündeki çabaları, öğrencilerin yetişme düzeyleri ve derslerde elde edilen sonuçların okuldaki eğitim ortamına ve çevreye yansımaları araştırılır. Ders denetimlerinde, izlenen derslerin değerlendirilmesinin yanında, öğretmenin öğretim programını ve yıllık ders planlarını uygulama derecesi de saptanır. Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeterliliği ve dikkati, atölye çalışmaları ile kazandırdığı bilgi ve beceri düzeyi belirlenmeye çalışılır. Öğrencileri kişisel çalışmalara yönlendirmede gösterdiği başarı, okul içi ve dışı etkinlik ve davranışları da incelenip değerlendirilir.”

Böylece yalnızca bu madde bile maarif müfettişine, tıpkı eskiden olduğu gibi ders denetimi yapma yetkisini vermektedir. Öte yandan okul müdürlerince yapılması beklenen “ders denetimi” ise yeni bir durum olmayıp eskiden “ders gözlemi” adı altından gerçekleştirilen bu faaliyet son yasal düzenlemeyle isim değişikliğine uğramıştır. Buna göre genel hatlarıyla mevcut maarif müfettişlerine ders denetimi yapmaktan ziyade inceleme ve soruşturma ağırlıklı bir görev tanımı yapılmıştır. Bu durum öncelikle maarif müfettişlerini rahatsız etmekle birlikte, öğretmen ve ders denetimi görev alanının öncelikle okul müdürlerine verilmesiyle yeni tartışmaları gündeme taşımıştır.

Okul yöneticilerin denetim görevi ile hem eğitim programını hem de öğretmenleri denetlemesi beklenirken; öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesi de bir başka beklentidir. Öğretmenleri herkesten daha iyi tanıyan ve öğretmenlerden neler beklendiğini en iyi bilen kişi yine okul yöneticileridir (Yılmaz, 2009: 5). Bu beklentilerden hareketle ilgili mevzuatla hayata geçirilen ders denetimi yetkisinin ve sorumluluğunun öncelikle okul müdürlerine tanınması alanyazında farklı bakış açılarıyla ele alınmış ve tarafların görüşlerine yer veren çok sayıda çalışma yapılmıştır (Karasu ve Cömert, 2019; Konan, Bozanoğlu ve Çetin, 2019; Dönmez ve Demirtaş, 2018; Ergen ve Eşiyok, 2017; Köybaşı, Uğurlu, Bakır ve Karakuş, 2017). Okul müdürlerinin aynı kurumda çalışan öğretmenlerin ders denetimini yapması beraberinde başka sorunları da getirebilir (Ergen ve Eşiyok, 2017: 16). Buna göre özellikle bu sorumluluğun yerine getirilmesinde öğretmenlerin tarafsızlık kaygısı taşıdığı ifade edilmektedir. Öte yandan denetimin rehberlik boyutuna ilişkin yapılan araştırmalar,

çağdaş denetim yaklaşımlarının yerli yerince uygulanamadığı ve klasik denetimin olumsuz sonuçları arasında sayılan değişik sorunların var olduğunu ortaya koymaktadır (Can ve Gündüz, 2016: 3). Bu açıdan bakıldığında öğretmen ile daha çok vakit geçiren, yakından tanıma ihtimali müfettişlere kıyasla daha yüksek olan okul müdürlerinin ders denetimini yerine getirmesi bu gibi endişeleri ortadan kaldıracak ve rehberlik boyutunda denetimi durum saptamanın ötesine taşıyacaktır. Ne var ki müdürlerin, denetim yetkisini baskı aracı olarak kullanabileceği ve bu durumun da öğretmenler arası ayrışma, çatışma ve kampaşmalara neden olabileceği; öğretmen ve yönetim arasında yaşanabilecek gerilimin eğitim-öğretim niteliğinin azaltacağı yönünde kaygılar bulunmaktadır. Müdürün bu konudaki yetkinliği kadar, farklı branşların gerektirdiği uzmanlığa sahip olamaması da müdürün etkili bir ders denetimi yapmasının önündeki engeller olarak sıralanmıştır (Tonbul ve Baysülen,2017: 308). Buna benzeyen çok sayıda örnek ifade olmakla birlikte, Türk eğitim sisteminde denetimin amaç ve işlevlerinin henüz içselleştirilemediği ve yapılan her yeni düzenlemenin konunun farklı paydaşlarını farklı gerekçelerle memnun edemediği anlaşılmaktadır.

MEB teşkilat yapısında gerçekleştirilen dönüşümün sistemin yapısını sadeleştirmek suretiyle işleyişe dinamizm kazandırılmak istense de denetim alt boyutunun arzu edilen düzeyde yapılandırılmadığı anlaşılmaktadır. Sistem içerisinde görev yapan binlerce maarif müfettişi ile ilgili son yıllarda yapılan ilköğretim müfettişi, eğitim denetmeni, eğitim denetçisi, maarif müfettişi gibi isim ve makyaj düzenlemelerinin ötesinde felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu noktada öğretmen görüşleri, beklentileri ve çekinceleri dikkate alınarak okul müdürleri merkezli olmak üzere teftiş anlayışının yeniden yapılandırılması ve maarif müfettişlerinin asıl görevlerinin ne olması gerektiği sorgulanarak yeniden tanımlanmalıdır (Demirtaş ve Akarsu, 2016: 91). Bu arayış MEB tarafından kısa zamanda hissedilerek yeni bir mevzuat düzenlemesi gündeme alınmış ve üzerinde çalışmalar yapılarak paydaş görüşleri için askıya çıkarılmış ve yeni mevzuat 20.08.2017 itibarıyla yayınlanmış ve uygulamaya alınmıştır.

4.1.2.8.2. 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği

Bu dönüşümde denetim adına en büyük ve ses getiren değişikliklerden birisi Teftiş Kurulu Başkanlığının doğrudan Bakan'a bağlı olmak yerine bir hizmet birimi sayılarak Müsteşara bağlanmasıdır. Bu durum 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı MEB

Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile yeniden değiştirilmiş ve Teftiş Kurulu Başkanlığı yeniden Bakana bağlı bir ana birim haline getirilmiştir. İlgili yönetmelikte geçen ve ön plana çıkan bazı hususlar aşağıda verilmiştir;

“MADDE 46

(1) Teftiş Kurulu faaliyetlerinin etkili, ekonomik ve verimli yürütülmesini sağlamak amacıyla, stratejik plan da dikkate alınarak, Başkanlıkça yıllık çalışma programı hazırlanıp Bakan onayı ile uygulamaya konulur.

(2) Rehberlik, denetim, araştırma, inceleme, soruşturma ve ön inceleme çalışmaları; ilgili mevzuat, çalışma programı, rehberler ile Makam onayları ve görev emirleri dikkate alınarak yürütülür.

Rehberlik ve denetim ilkeleri

MADDE 47

(1) Rehberlik ve denetim faaliyetleri ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde:

- a) Bireysel ve kurumsal farklılıklar ile çevresel faktörleri dikkate almalıdır.*
- b) Yol gösterici ve önleyici rehberliği öne çıkararak düzeltmeyi, iyileştirmeyi ve geliştirmeyi esas almalıdır.*
- c) İyi uygulama örneklerini yaygınlaştırmalıdır.*
- ç) Sistemin risk alanlarının belirlenmesini ve giderilmesini sağlamalıdır.*
- d) Usulsüzlük ve yolsuzlukları önlemelidir.*
- e) Açık, şeffaf, eşit, demokratik, bütüncül, güvenilir ve tarafsız olmalıdır.*
- f) İşbirliğini ve katılımı esas almalıdır.*
- g) Başarıyı ön plana çıkarmalı, teşvik etmeli ve ödüllendirmelidir.*
- ğ) Bilimsel ve objektif esaslara dayalı olmalıdır.*
- h) Etkili, ekonomik ve verimli olmalıdır.*

Rehberlik hizmetlerinin çeşitleri, kapsamı ve uygulanması

MADDE 48

(1) Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, okul ve kurumlara, özel öğretim kurumlarına, kamu kurum ve kuruluşlarına, gönüllü kuruluşlar ile gerçek ve tüzel kişilere rehberlik yapılır.

(2) Rehberlik hizmetleri, Bakanlığın görev alanına giren konularda Milli Eğitim Bakanlığı personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişiler ile Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları ile gönüllü kuruluşların;

a) Kurumsal ve bireysel performansı etkilemesi muhtemel sorun alanlarına yönelik her türlü kaynağın etkin kullanımı ve verimlilik esaslarına dayalı olarak hedefleri gerçekleştirmeye yönelik faaliyet ve işlem süreçlerinin sistemli ve düzenli bir biçimde değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,

b) Kurumsal ve bireysel düzeyde yapılan izleme ve değerlendirme sonucunda ortaya çıkan sorun alanlarının düzeltilmesi ve iyileştirilmesi,

c) Gelişimin sürekliliği ve hayat boyu öğrenme esasına dayalı, kurumsal ve bireysel potansiyelin en üst düzeye çıkarılması, amacıyla yapılır.

Denetim hizmetlerinin kapsamı

MADDE 49

(1) Denetim hizmetleri, Bakanlığın görev alanına giren konularda, Bakanlığın merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile Bakanlığın denetiminde hizmet yürüten birimleri kapsar.

(2) Denetim faaliyetlerinde, yolsuzluk ve usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımı ile iyileştirici ve geliştirici yönde katkı sağlamak esastır. Denetimlerde, sunulan hizmetlerin süreç ve sonuçlarının mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans kriterlerine ve kalite standartlarına göre analiz edilmesi, karşılaştırılması ve ölçülmesi, kanıtlara dayalı olarak değerlendirilmesi esastır.

(3) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin, ilgili birimlerle işbirliği içinde süreç ve sonuçları ile Bakanlık teşkilatı personelinin idari,

mali ve hukuki işlemleri; izleme ve değerlendirme verileri de dikkate alınarak, plan ve programlara uygunluğu sistematik ve sürekli bir yaklaşımla denetlenir.

(4) İl ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin denetiminde, millî eğitim müdürlüklerinin il düzeyinde sunduğu hizmetler ile faaliyet ve işlemleri bir bütün olarak denetlenir ve değerlendirilir.

(5) Denetimlerde, denetlenen kurumca hazırlanan gelişim planına dayalı izleme ve değerlendirme yapılması esastır.

(6) Denetim raporları, ilgili birim, kurum ve kişilere gönderilir. Denetim raporları, Başkanlıkça uygulamaya konulan standartlara uygun olarak düzenlenir.

(7) Bakanlık teşkilatı birimleri ile okul ve kurumların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması esastır.

İzleme ve değerlendirme

MADDE 50

(1) Başkanlık, Bakanlığın merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatları düzeyinde eğitim, öğretim ve yönetimi, eğitim göstergeleri, kalite standartları, performans kriterleri ve kurumların öz değerlendirmelerine dayalı olarak rehberlikte bulunan ve denetlenen kurumun raporunda yer alan tespit ve önerilerinin uygulanma düzeyini izler ve değerlendirir.

(2) Kurum ve birimler, denetim ve rehberlik raporunun kendilerine ulaşmasından itibaren bir ay içerisinde raporda belirtilen tespit ve öneriler doğrultusunda, kurumsal gelişim planı hazırlayarak Başkanlığa gönderirler. Taşra teşkilatındaki birimler ve kurumlar, kurumsal gelişim planının bir örneğini ise ayrıca il/ilçe millî eğitim müdürlüklerine gönderirler.

(3) Başkanlıkça süreç izlenir ve değerlendirilir. İzleme ve değerlendirme, konunun özelliğine göre yeni bir denetim ve rehberlik çalışması olarak da yürütülebilir.

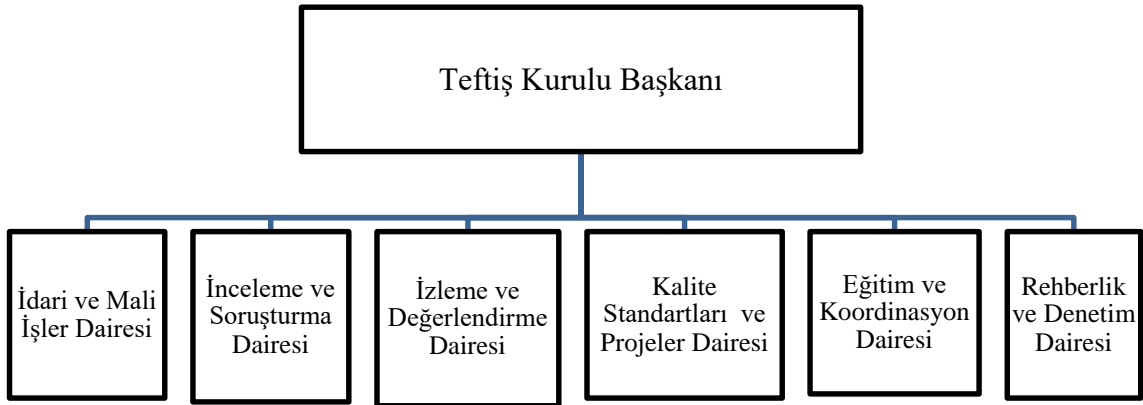
(4) Denetim ve rehberlik ile izleme ve değerlendirme raporlarından ülke geneline yönelik olanlar kanunların açıklanmasını yasakladığı durumlar hariç kamuoyuyla ve Başkanlıkça paylaşılabilir”

Ülkemiz eğitim sisteminde halen yürürlükte olan denetim mevzuatının yukarıdaki maddeleri incelendiğinde, 652 sayılı KHK ile ismi değiştirilen birimin yeni haliyle güncel mevzuata göre hakikaten rehberlik ağırlıklı bir misyonla yapılandırıldığı ifade edilebilir. Tüm bu konu kapsamı göz önüne alındığında eğitim sistemimizin çağcıl bir söylemle denetime tabi tutulmak istenmesi söz konusudur. Ancak mevzuatın güncel haline yapılan eleştiriler; yeni yapılanmada rehberliğin ön plana çıkarılması değil, var olan insan kaynaklarının böylesi büyük bir örgütte etkili kullanılamaması yönündedir. Dahası 652 sayılı KHK ile uzun yıllar arayışları sürdürülen yeni kamu yönetimi anlayışının öngördüğü dinamik örgütlenme ise bir anlamda işlevsizleştirilmektedir. Zira denetim faaliyetlerinin yapı ve işleyişinin durum saptamanın ötesine taşınma çabası yerini, denetimin bütünüyle göz ardı edilmesiyle, yeni bir çatışma ortamına bırakmaktadır.

Mevzuatın en son haline yapılan eleştirilerin başında müfettişlerin seçilmesinde öngörülen mülakat uygulaması gelmektedir. Bu anlamda MEB'e karşı pek çok dava açılmış ve dahası doğrudan Danıştay tarafından mülakat uygulamasının yürütmesinin durdurulmasına yönelik karar alınmış ve uygulanmıştır (Eğitim-İş, 2018). Ancak mevcut imkanlar dahilinde rehberlik ve denetim hizmetleri halen MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından yerine getirilmektedir.

4.1.2.8.3. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulunun Mevcut Durumu

652 sayılı KHK ile yeniden yapılandırılan Bakanlık örgütünde Müsteşarlık makamına tabi olan “Rehberlik ve Denetim Hizmetleri Başkanlığı”, son yönetmelik ile yeniden Bakan'a bağlanarak “Teftiş Kurulu Başkanlığı” adını almıştır. Başkanlığın halen yürürlükte olan teşkilat yapısı şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2: Teftiş Kurulu Başkanlığı Teşkilat Şeması

(Kaynak: Teftiş Kurulu Başkanlığı, http://tkb.meb.gov.tr/www/teskilat_semasi.php)

Teftiş Kurulu Başkanlığının mevcut teşkilat şeması incelendiğinde doğrudan Bakana bağlı kurul başkanının rehberlik ve denetim faaliyetlerini altı daire başkanlığı aracılığıyla yürüttüğü anlaşılmaktadır. Bu daire başkanlıklarının görev ve yetkileri aşağıda verilmiştir.

“1- İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığının Görevleri:

- a) 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrolü Kanunu kapsamında Başkanlığın yıllık bütçesini hazırlamak, yıl içerisinde bütçeye ve harcamalara ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.*
- b) Başkanlığın stratejik plan, mali yıl performans programı ve faaliyet raporu hazırlama gibi iş ve işlemlerini yürütmek.*
- c) Başkanlığın Gerçekleştirme Görevlisi görevini yürütmek.*
- ç) Başkanlığa ait tüm giderler ile Başkanlıkta görevli maarif müfettişleri ve Başkanlık personelinin sürekli ve geçici görev yolluklarının mevzuatına göre yapılmasını sağlamak.*

- d) Görev alanına giren konularda mevzuat çalışmaları yapmak ve diğer birimlerde yürütülecek mevzuat çalışmalarına Başkanlığı temsilen katılmak.
- e) Başkanlığın mal ve hizmet alımına ilişkin iş ve işlemlerini yürütmek.
- f) Taşınır Mal Yönetmeliği kapsamındaki iş ve işlemleri yürütmek.
- g) Başkanlık personelinin her türlü özlük iş ve işlemlerini yürütmek.
- h) Görev alanı ile ilgili soru önergelerine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.
- ı) Başkanlık brifing dosyasını hazırlamak ve güncellemek.
- i) Başkanlığı ilgilendiren idari davalara ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.
- j) Başkanlık yerleşkesindeki hizmetlerin etkin ve verimli bir şekilde yürütülmesi ve ortaya çıkan aksaklıkların giderilmesine yönelik iş ve işlemleri yürütmek.
- k) Başkanlığın bilgi işlem sistemlerinin işlerliğini sağlamak.
- l) Daire başkanlarının görevleri arasında yer almayan diğer idari iş ve işlemleri yürütmek.
- m) Başkan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

2- İnceleme ve Soruşturma Daire Başkanlığının Görevleri:

- a) Bakanlık teşkilatı ve personeli ile ilgili inceleme, soruşturma, ön inceleme ve suç duyurularına ilişkin iş ve işlemlerini yürütmek.
- b) İnceleme, soruşturma ve ön incelemelerde maarif müfettişi görevlendirmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek.
- c) Maarif Müfettişlerinin inceleme, soruşturma ve ön inceleme çalışmalarını öngörülen sürelerde tamamlamalarına ve raporlarını Başkanlığa sunmalarına ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.
- ç) BİMER, ALO 147 ve Bilgi Edinme başvurularına ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.
- d) İnceleme, soruşturma ve ön inceleme rehberinin hazırlanması ve güncel tutulması çalışmalarını yürütmek.

- e) Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Disiplin Kurulu ve Yüksek Disiplin Kurulu ile ilgili verilen iş ve işlemleri yürütmek,
- f) Rehberlik ve Denetim Bilgi İşlem Sisteminin (REDBİS) alt bileşenlerinden e-Soruşturma Sistemi ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek.
- g) Görev alanı ile ilgili soru önergelerine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.
- h) Bakanlığa karşı açılan idari davalarda savunmaya esas bilgi ve belgeleri İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığına teslim etmek.
- ı) Görev alanına giren konularda, mevzuat çalışmaları yapmak ve diğer birimlerde yürütülecek mevzuat çalışmalarına Başkanlığı temsilen katılmak.
- i) Görev alanı ile ilgili istatistiki bilgileri hazırlamak.
- j) Başkan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

3- İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığının Görevleri:

- a) Başkanlıkça ve maarif müfettişleri başkanlıklarınca hazırlanan rehberlik ve denetim programlarının uygulama durumunu izlemek ve değerlendirmek.
- b) Başkanlıkça ve maarif müfettişleri başkanlıklarınca yapılan, rehberlik ve denetim çalışmaları sonucunda tespit edilen sorunlar ve çözüm önerileri ile bu doğrultuda denetlenen kurumlarca hazırlanan gelişim planların uygulama durumunun tespitine yönelik izleme ve değerlendirme sistemi oluşturmak.
- c) Bakanlık merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatında maarif müfettişleri veya muhakkikler tarafından yürütülen inceleme, araştırma ve soruşturma çalışmalarında elde edilen verileri izlemek ve değerlendirmek.
- ç) Maarif müfettişleri, müfettiş yardımcıları ve muhakkiklerin yeterliklerinin geliştirilmesine yönelik düzenlenen eğitim faaliyetlerini izlemek ve değerlendirmek.
- d) Rehberlik ve denetim hizmeti sunulan kişi ve kurumlardan sunulan hizmetle ilgili geri bildirim almaya yönelik izlenme ve değerlendirme sistemi oluşturmak
- e) Başkanlığın istatistiki bilgilerini diğer daire başkanlıkları ile işbirliği halinde oluşturmak.

f) Maarif müfettişleri başkanlıklarınca yapılan, rehberlik ve denetim çalışmaları sonucunda hazırlanan raporlarda Kalkınma Planında, Hükümet Programı Eylem Planında, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planında ve Yıllık Programda yer alan hedeflere ulaşılma durumunun izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik sistem oluşturmak.

g) Bakanlık Merkez Teşkilatı Birimleri İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlıkları ile eşgüdüm içerisinde çalışmak.

ğ) Maarif müfettişleri başkanlıklarının yılsonu raporları da göz önünde bulundurularak izleme ve değerlendirme raporunu hazırlayarak Başkanlığa sunmak.

h) Görev alanıyla ilgili soru önergelerine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.

ı) Bakanlığa karşı açılan idari davalarda savunmaya esas bilgi ve belgeleri İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığına teslim etmek.

i) Başkan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

4- Kalite Standartları ve Projeler Daire Başkanlığının Görevleri:

a) Başkanlığın Kalite Güvence Sisteminin oluşturulması ve geliştirilmesine ilişkin çalışmaları yürütmek.

b) Maarif müfettişlerinin görev standartlarını oluşturmak ve güncellenmesini sağlamak.

c) Başkanlığın ve maarif müfettişleri başkanlıklarının hizmet standartları ile hizmetlere yönelik süreç akışlarını belirlemek ve sürekli güncellenmesini sağlamak.

ç) Başkanlık ve maarif müfettişleri başkanlıkları tarafından sunulan hizmetlerin kalitesinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirmek.

d) Bakanlığın ve Başkanlığın görev alanına giren konularda ulusal ve uluslararası projeler geliştirmek, uygulamak, izlemek ve değerlendirmek.

e) Başkanlığın görev alanına giren konularda, Bakanlık birimleri ve diğer kurum/kuruluşlar tarafından gerçekleştirilen ulusal ve uluslararası projelere katılmak, Başkanlıkla ilgili iş ve işlemleri yürütmek.

f) Başkanlığın görev alanına giren konularda Avrupa Birliği, Dünya Bankası, OECD, vb. uluslararası kuruluşların yürüttüğü çalışmalara katılmak.

g) Görev alanıyla ilgili soru önergelerine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.

ğ) Bakanlığa karşı açılan idari davalarda savunmaya esas bilgi ve belgeleri İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığına teslim etmek.

h) Başkan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

5- Maarif Müfettişleri Eğitim ve Koordinasyon Daire Başkanlığının Görevleri:

a) Maarif müfettiş yardımcılarının giriş ve yeterlilik sınavlarına ilişkin iş ve işlemleri İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü ile koordinasyon içinde yürütmek.

b) Maarif müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesine yönelik iş ve işlemleri yürütmek.

c) İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü ile koordineli olarak maarif müfettişleri ve müfettiş yardımcılara yönelik hizmet içi eğitim programlarına ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.

ç) Maarif müfettişleri başkanları ve başkanlıkta görevlendirilecek müfettişlerin görevlendirilmeleri ile ilgili iş ve işlemleri yürütmek.

d) Başkanlık ile maarif müfettişleri başkanlıkları arasında koordinasyonu sağlamak.

e) Başkanlığın görev alanına giren konularda toplantı, çalıştay, seminer, vb. etkinlikleri yürütmek.

f) İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü ile müştereken, illerdeki personel ve kurum sayıları dikkate alınarak müfettiş ihtiyacını belirlemek.

g) Maarif müfettişlerinin yer değiştirme ve yeniden atanma işlemlerini İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü ile koordinasyon içinde yürütmek.

ğ) Kamu Görevlileri Etik Davranış İlkeleri ile Başvuru Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik Kapsamındaki iş ve işlemleri yürütmek.

h) Görev alanıyla ilgili soru önergelerine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.

ı) Bakanlığa karşı açılan idari davalarda savunmaya esas bilgi ve belgeleri İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığına teslim etmek.

i) Başkan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

6- Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığının Görevleri:

a) Başkanlıkça yürütülecek rehberlik ve denetim hizmetlerine ilişkin plan ve programlar hazırlamak, uygulanmasına ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.

b) Maarif Müfettişleri Başkanlıklarının Rehberlik ve denetim çalışmalarına ilişkin usul, esasların belirlenmesi ve üç yıllık çalışma programı ile yıllık faaliyet planlarının hazırlanmasını sağlamak.

c) Başkanlığın ve Maarif müfettişleri başkanlıklarının çalışma plan ve programları doğrultusunda Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara rehberlik yapmak

ç) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre yapılmasını sağlamak.

d) Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun denetim iş ve işlemlerinin maarif müfettişleri aracılığı ile yapılmasına yönelik çalışmalar yapmak.

e) Eğitim-öğretimin niteliğinin geliştirilmesi ve eğitim sistemine katkı sağlamaya yönelik olarak eğitim, öğretim ve yönetim alanlarında maarif müfettişlerince alan çalışmaları yapılmasına ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.

f) Kalkınma Planında, Hükümet Programı Eylem Planında, Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planında ve yıllık programda öngörülen hedeflerin rehberlik ve denetim sistemine yansıtılmasına ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.

g) Bakanlık merkez, taşra, yurtdışı teşkilatı, kurum, okul ve personelin rehberlik ve denetimine ilişkin esasların ve rehberlerin hazırlanması ve uygulamaya konulması ile sürekli geliştirilmesine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.

ğ) Rehberlik ve Denetim Bilgi İşlem Sisteminin (REDBİS) alt bileşenlerinden e-Denetim Sisteminin oluşturulması çalışmalarını diğer daire başkanlıkları ile koordineli bir şekilde yürütmek.

h) Rehberlik ve denetim hizmetlerinde kalite, etkinlik ve verimliliği sağlamaya yönelik çalışmalar yapmak.

i) Görevi ile ilgili soru önergelerine ilişkin iş ve işlemleri yürütmek.

i) Bakanlığa karşı açılan idari davalarda savunmaya esas bilgi ve belgeleri İdari ve Mali İşler Daire Başkanlığına teslim etmek.

j) Görev alanı ile ilgili istatistiki bilgileri hazırlamak.

k) Görev alanına giren konularda, mevzuat çalışmaları yapmak ve diğer birimlerde yürütülecek mevzuat çalışmalarına Başkanlığı temsilen katılmak.

l) Bakanlığın eğitim-öğretim ve eğitim yönetimi faaliyetleri kapsamında Başkanlığa intikal eden iş ve işlemleri yürütmek, bu kapsamda yürütülecek çalışmalara Başkanlığı temsilen katılmak.

m) Başkan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.”

Daire başkanlıklarının görev alanları incelendiğinde eğitim kalitesinin artırılması ve çağcıl bir anlayışla öğretim sürecini geliştirmek Rehberlik ve Denetim Daire Başkanlığının öncelikli sorumluluğu altındadır. Zira yönetmelik yayımlandıktan hemen sonra Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan açıklamada da şöyle denilmektedir:

“Örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, iş başında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerinin Bakanlık maarif müfettişleri aracılığıyla yürütülmesi de Kurulun görevleri arasında yer alıyor.” (MEB, Haberler, 2017).

Bizzat Teftiş Kurulu Başkanının imzası ile 18.05.2018 tarihinde yayınlanan “İç Kontrol Kararlılık Beyanında” ise şunlar ifade edilmektedir:

“Devlet sisteminin varlığının sürdürülmesinde, bir alt sistem olan eğitim sisteminin stratejik bir önemi vardır. Bütün sistemlerde, kurumun amacına ulaşım ulaşmadığının saptanması, sistemin bir ögesi olan kontrol ve değerlendirme süreçleri ile mümkündür.

Teftiş ya da denetim, yönetimin kendisi hakkında bilgi sahibi olmasını sağlayarak, eksikliklerin ortaya çıkarılması, dzltilmesi ve geliştirilmesinde yönetime yardımcı olur. Kuruluş tarihi 1838 yılına dayanan, köklü bir tarihe ve bilgi birikimine sahip olan Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığının, farklı zamanlarda teşkilat yasan ve görevleri değişmiş olmakla birlikte en son, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 17. maddesinde görev, yetki ve sorumlulukları yeniden düzenlenmiştir. Kanun hükmünde kararnameye dayanarak, 2017 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği yayımlanmıştır. Üst politika belgelerinden; Onuncu Kalkınma Planı, 2018-2020 Orta Vadeli Program, Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı ve 2018 yılı Performans Programında yer alan amaç ve hedeflerin yerine getirilmesi kapsamında, Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimi ilgili birimlerle iş birliği içinde yapılacak, süreç ve sonuçları mevzuata, önceden belirlenen amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz edilecek, karşılaştırma ve lme yapılarak, kanıtlara dayalı olarak değerlendirilecek, elde edilen sonuçlar rapor hâline getirilerek ilgili birimlere ve kişilere iletilecektir. Bu amaçla, yapılan planlama doğrultusunda Bakanlık merkez, yurt dışı ve taşra teşkilatında, resmi ve özel eğitim ğretim kurumlarının rehberlik ve denetim çalışmaları yürütülecek, eksikliklerin giderilmesi ve başarının artırılması yönünden gerekli çalışmalar yapılacak, çalışmalar esnasında tespit edilen sorunlara yerinde müdahale edilerek çözüm nerileri sunulacak, aksayan yönler ile iyi uygulamalar Bakanlığımız ilgili birimleriyle paylaşılacaktır.”

“ st politika belgeleri olan;

a) Millî Eğitim Bakanlığı 2015-2019 Stratejik Planı ’na göre”;

“1-Rehberlik ve denetim faaliyetleri, geliştirilecek sistem ile yapılacak izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre risk tespit edilen okul ve kurumlar önceliğinde yürütülecektir. Emsallerine göre başarı gösteren okul ve kurumların ödüllendirilerek örnek uygulamaların yaygınlaştırılması sağlanacaktır.”

“2-Denetim birimlerinin yapmış oldukları faaliyetler sonucunda yıllık öncelikli denetim alanları üst kurulca belirlenecek ve belirlenen bu alanlar ilgililere duyurulacaktır.”

“3-İnceleme, soruşturma ve denetim rehberleri her yıl güncellenecektir. Güncellemeler denetime konu olan taraflar ile denetim faaliyeti sonucundan faydalanan tarafların katılımıyla yapılacaktır.”

b) Millî Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Performans Programı'na göre; Performans Hedefi: Plan dönemi sonuna kadar etkin bir izleme ve değerlendirme sistemiyle desteklenen bir yönetim ve organizasyon yapısını geliştirmek.

“1-Teftiş Kurulu Başkanlığı olarak 2018 yılında; Denetim birimlerinin yapmış oldukları faaliyetler sonucunda yıllık öncelikli denetim alanları üst kurulca belirlenecek ve belirlenen bu alanlar doğrultusunda rehberlik / denetim / inceleme çalışmalarının yapılması planlanmaktadır. Rehberlik, denetim ve incelemeler mevcut müfettiş kaynağı ile icra edilecektir.”

“2-Teftiş Kurulu Başkanlığı olarak 2018 yılında; geliştirilecek sistem ile yapılacak izleme ve değerlendirme sonuçlarına göre risk tespit edilen okul ve kurumların rehberlik / denetim / inceleme çalışmalarının yapılması planlanmaktadır. Rehberlik ve incelemeler mevcut müfettiş kaynağı ile icra edilecektir.”

“3-Teftiş Kurulu Başkanlığı olarak 2018 yılında; inceleme, soruşturma ve denetim rehberine göre rehberlik/denetim/inceleme/soruşturma çalışmalarının yapılması planlanmaktadır. Rehberlik, denetim ve incelemeler mevcut müfettiş kaynağı ile icra edilecektir.”

“2018-2019 Kamu İç Kontrol Standartlarına Uyum Eylem Planı'na göre; Başkanlığımızca;

1- 2018 Yılı İç Kontrol Kararlılık Beyanı,

2- Birim Çalışma Yönergesi,

3- Bilgi ve Rapor Envanteri,

4- Birim İş Takvimi, hazırlanarak web sayfamızda yayımlanacaktır. Bu vesileyle, Teftiş Kurulu Başkanı olarak bu hususları yakından takip edeceğimi beyan eder, tüm yönetici ve personelimizin de bu çalışmalarda gerekli gayret ve hassasiyeti göstermelerini önemle rica ederim.”

MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, yayınlamış olduğu bu beyan ile özellikle mevcut insan kaynağı ile risk odaklı bir denetim ve rehberlik anlayışına öncelik vereceğini ilan etmektedir. Bu belgenin henüz çok yeni olması ve ülke gündeminin başka konularla aşırı yoğun olması sebebiyle tarafların bütününe ilgisini çekmediği ifade edilebilir.

Eğitim sistemimizde denetim işlevinin tarihi gelişimi göz önüne alındığında farklı bakış açılarıyla farklı değerlendirmeler yapmak mümkündür. Öncelikle Osmanlı

döneminden itibaren var olan bu kurum zaman içinde farklı yapılanmalarla günümüze kadar gelmeyi başarmıştır (Gül, 2017: 23). Bu açıdan bakıldığında Türk eğitim tarihinde denetim alt sisteminin oldukça köklü bir yere sahip olduğu ve bu durumun denetim işlevine derin bir bilgi birikimi sunduğu ifade edilebilir. MEB bünyesinde, 91 yılda toplam 75 Bakan görev yapmıştır yani her bakan ortalama 1,2 yıl görev yapmıştır (Özkan ve Çelikten, 2017: 968). Örgütsel yapılanmamızda varlığında şüphe duymadığımız bilgi birikimi politik olarak bu hiyerarşi döngüsüyle birlikte ele alındığında; yaşanan bunca değişikliğin tesadüfi olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Günümüz eğitim denetimi mevzuatı ile Osmanlı Dönemi mevzuatı karşılaştırıldığında en önemli farkın müfettişlerin atanma biçimleri ile alanda geliştirilmiş standart form ve raporların kullanımında olduğu görülmektedir (Usta ve Özmen, 2017: 1563). Bu anlamda kontrol odaklı ve açık arayan bir anlayıştan daha çok rehberlik ağırlıklı bir anlayışa dönüşen denetim uygulamaları gelinin son evrede eğitim olgusunu bir gelişim önceliği olarak ele almaya çabalamaktadır. Denetimin asıl amacı okul yönetiminin değerlendirilmesiyle birlikte eğitim çalışanlarının gelişimine yönelik katkı sağlamak (Demirdağ, Ecer, Aydoğan ve Tunç, 2017: 98) olmalıdır.

Tarihsel gelişimi içinde denetim uygulamalarına yüklenen misyon ve denetçilerin nitelik ve niceliğinde yaşanan dönüşüme rağmen, değişmeyen gerçeklik eğitim sistemimizde değerlendirmeye dayalı bir gelişim döngüsüdür. Değerlendirme sürecinde ise en önemli görev eğitim denetmenlerine, okul yöneticilerine ve öğretmenlere düşmektedir. Bunun nedeni, aşırı merkezîyetçi eğitim sisteminin bir örneği olan Türk eğitim sisteminde eğitim hizmetleri merkezden yapılmaktadır ve bu süreçte eğitim paydaşlarının görüşlerinin katkısı azdır (Çelebi, Övür ve Eravcı, 2016: 6). Dolayısıyla, uzunca tarihi boyunca denetim anlayışımızda denetmenlerin bir şekilde varlıklarını devam ettirmeleri ve ağırlıkları zaman zaman azalsa bile denetmen rolünün hep ihtiyaç duyulan olması söz konusudur. Eğitim tarihimizde denetim faaliyetlerinin geçmişten günümüze değin uğradığı değişiklikler kronolojik olarak tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Türk Eğitim Tarihinde Denetim Faaliyetleri Kronolojisi

Yıl	Dayanak	İçerik	Ek Bilgi
1838	Meclis-i Umur-ı Nâfia aracılığıyla yayınlanan padişah fermanları	Rüştiye Mekteplerinin açılmasıyla, bu kurumları denetleyecek kişilerin istihdam edilmesi	Görevli memur
1869	Maarif-i Umûmiye Nizamnâmesidir Meclis-i Hassı Vükelâ (Bakanlar Kurulu) Mazbatası	Tanzimat Fermanı ile başlayan modernleşme çabalarının sonucu olarak ilk kez resmen teftiş misyonu tanımlandı.	Mekatib-i Muin
1881	----- --	Nezaretteki müfettiş sayısı artırılmış ve aynı zamanda müfettişlerin görev ve yetki sahaları birbirinden ayrılmıştır	-----
1882	----- --	“Encümen-i Teftiş (teftiş komisyonu) ve Muayene Heyeti” kurularak teftişle ilgili yapı güçlendirilmiştir	-----
1910	Tahsil-i İbtidaiye Dairesi ve Teftiş İle Muvazzaf Olan Memurinin Vezaifi Hakkında Nizamname	Nizamnameye göre, maarif müdürü, vali, maarif müfettişi, maarif-i ibtidâiye müfettişi, maarif müfettiş-i umumileri, kaza kaymakamı ve nahiye müdürünün teftiş ile ilgili görevleri bulunmaktadır.	Teftiş organının merkezi yapılanması kuruldu, böylece “Bakanlık Müfettişi” kavramı ortaya çıktı.
1914	Maarif-i Umumiye Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamnâme	Maarif nezareti idare ve teftiş olmak üzere ikiye ayrılmıştır	Teftiş sistemi merkezi ve yerel olarak ele alındı ve iki başlı (Bakanlık-İl) denetim sistemi ortaya çıktı
1921	I. Maarif Kongresi	Bizzat Atatürk tarafından savaşın sürdüğü esnada toplanan kongre, Türk eğitim tarihinde modernleşme çabalarının hızla devam edeceğinin kanıtıdır	-----
1922	Teftiş Kurulu Kararı		
1923	İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine İlişkin Yönetmelik	O güne değin müdürlüğün bir parçası olarak adlandırılan teftiş heyeti, “Maarif Vekaleti Heyet-i Teftişine Risaleti” olarak anılmaya başlanmış ve Türk Eğitim tarihinde müstakil bir teftiş kurulunun görev tanımı yapılmıştır.	-----

Tablo 3'ün devamı

1924	Tevhid-i Tedrisat Kanunu ve İkinci Heyet-i İlmiye Toplantısı	-----	-----
1925	Maârif Vekâleti Umûmî Müfettişleri Toplantısı	John Dewey'in önerileri tartışılmıştır ve Maarif Müfettişleri Umumiyelerinin Hukuk Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimat hazırlanmıştır	Müfettişi umumiye ve muavinlerinin atanması kararlaştırılmıştır.
1926	789 sayılı Maarif Teşkilat Kanunu	Türkiye 12 bölgeye (eminlik) ayrılmış ve eğitim teşkilatı buna göre yeniden düzenlenmiştir.	-----
1927	İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi	Bu talimatnameye göre ilköğretim müfettişi olacaklarda İlköğretmen Okulu mezunu, 25-45 yaşları arasında olma, 5 yıl ilköğretim öğretmeni yapma, kıdem ve ehliyet sahibi olma şartları aranmaktadır.	Vekalet Müfettişi Merkez ve Mıntika olmak üzere örgütlenmiştir.
1928	İlk Tedrisat Müfettişliğine Talip Olanların Seçilmesi Tarzları Hakkında Talimatname	Bu talimatnameye göre; 25 yaşını bitirmiş olan ilköğretim okulu müdür ve öğretmenleri ile en az iki yıl öğretmenlik yapmış "Orta Muallim Mektebi" mezunları, sınavsız olarak ilköğretim müfettişi olabiliyorlardı.	-----
1929	İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberinde	Müfettişlere öğretmenlere yol göstermenin yanında halkı aydınlatma, bilinçlendirme, Atatürk inkılaplarını yaygınlaştırma ve koruma gibi görevler de yüklenmiştir	-----
1930	Türkiye Maarif Eminleri ve Müfettişi Umumileri Kongresi	Eğitim alanında uygulamaların tartışıldığı üst düzey bir zirve özelliği taşımaktadır.	-----
1933	Maarif Vekâleti Merkez Teşkilâtı Ve Vazifeleri Hakkında Kanun	Teftiş yetkisi, bu yeni teşkilatlanma ile doğrudan genel müdürlük düzeyinde merkez teşkilatı içinde bina edilmiştir	Teftiş Heyeti Müfettiş Teftiş Kurulunun, Bakanlık teşkilatındaki yapısı ve görevleri ilk defa kanunla tespit edilmiştir.
1934	İzmir Maarif Kongresi	-----	-----
1938	İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi	İlköğretim müfettişi olabilmek için Gazi Terbiye Enstitüsü'nden veya yabancı ülkelerdeki dengi bir okuldan mezun olma koşulu getirilmiştir	-----

Tablo 3'ün devamı

1941	1113 sayılı Kanun	Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı bünyesinde ikinci bir Teftiş Kurulu kurulmuş	Daha sonra görülen lüzum üzerine bu kurul 2287 sayılı Kanunla kurulmuş olan Teftiş Kurulu ile birleştirilmiştir
1945	İlköğretim Müfettişliği Staj Yönetmeliği	İlköğretim müfettişliğine atanmada, yükseköğrenim görme şartı getirilmiştir.	İlkokul öğretmenleri için kısa süreli müfettiş yetiştirme kursları açılmıştır.
1950	-----	Bakanlık Müfettişleri bölgelere dağıtılmış fakat kısa bir süre sonra bu karar iptal edilmiştir.	Bakanlık Müfettişleri Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerinde toplanmıştır
1961	222 sayılı Kanun	İlköğretim kurumlarının rehberlik, teftiş ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere ilköğretim müfettişleri görevlendirilmiştir	-----
1962	İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliğinde	Öğretmen, eğitimci ve yöneticilerin iş başında yetiştirilmeleri, mesleğe yönlendirilmeleri ve kendilerine müfettişlerin rehberlik etmesi gibi hususlara yer verilmiştir	-----
1967	MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği	Nesnellüğünün artırılması ve geliştirilmesi gereken müfettiş seçme süreci, hem daha öznelmiş hem de adaylarda aranan özellik ve nitelikler azaltılmıştır	Müfettişlerin seçildikten sonra iş başında yetiştirilmeleri esas alınmıştır.
1983	Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Denetleme Devamlı Yönergesi	Resmi ve özel tüm eğitim kurumlarının ve burada görev yapan tüm öğretmenlerin denetlenmesi görevi Bakanlık Teftiş Kurulu Başkanlığının sorumluluğundadır	Bu karar denetimde yenilik arayışı çabalarını hızlandırmış ve birbiri ardına çeşitli yasal düzenlemeler ve denemeler gerçekleşmiştir.
1992	3797 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun	1983'te başlatılan arayışların bir sonucu olarak kapsamlı bir şekilde hazırlanmıştır.	-----
1993	Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü	Bakanlık ve İlköğretim Müfettişliği vurgulanmış, Müfettiş yardımcılarının seçilmesi belirlenmiştir.	-----
1999	Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği	İlköğretim müfettişlerinin görev ve yetki alanları genişletilmiştir	-----

Tablo 3'ün devamı

2000	Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi	Teftiş formları yenilenmiştir	-----
2011	652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname	Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı kurulmuştur	Millî Eğitim Denetçisi
2014	6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun	Millî Eğitim Denetçiliği ve İl Eğitim Denetmenliği unvanları Maarif Müfettişi unvanıyla birleştirilmiş ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan Millî Eğitim Denetçileri İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmıştır.	-----
2014	29009 sayılı Rehberlik ve Denetim Hizmetleri Yönetmeliği	Ders denetimi kavramı tartışılmaya başlanmış	2015 tarihli Maarif Müfettişleri Görev Standartları ile "mucipli ders denetimi" öngörülmüştür.
2017	30160 sayılı MEB Teftiş Kurulu Yönetmeliği	Teftiş Kurulu Başkanlığı yeniden Bakana bağlı bir ana birim haline getirilmiştir.	Maarif Müfettişi (Bakanlık)

Not: Bu tablo alan yazındaki bilgiler doğrultusunda farklı kaynaklardan derlenerek hazırlanmıştır.

Tablo 3'de, eğitim sistemimizde denetim olgusunun gelişimi kronolojik sıralamaya göre ele alınmıştır. Buna göre 1838'de ıslahat hareketleri kapsamında bir ferman ile başlayan ilk evre 1914'te yayınlanan bir nizamname ile teftiş mekanizması merkezi ve yerel olmak üzere iki başlı bir yapıda inşa edilene kadar devam etmiştir. Bu evre, eğitim sistemimizde diğer toplumsal alanlarda olduğu gibi bir yenilik arayışının bir yansıması olarak Batılılaşma çabalarının ağır bastığı ancak diğer taraftan da Osmanlı bürokrasi geleneğinin sürdürülmeye çalışıldığı dönem olarak adlandırılabilir.

Diğer taraftan 1921 Maarif Kongresi ile başlayan ve 1934 İzmir Maarif Kongresine değin devam eden ikinci evre ise yeni bir devletin kurulmasına sahne olmakla kalmamış, yine aynı zaman aralığına denk gelen inkılap hareketleri ile şekillenmiştir. İkinci evrede de yenilik arayışlarının devam ettiği ancak bu kez önceki

uygulamaların eksikliklerinin deneyimlenmesiyle daha bilinçli bir arayıştan söz edilebilir.

4.2. Farklı Ülkelerde Eğitim Denetimi Sisteminin Nasıl İşlediğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Farklı ülkelerin eğitim denetimi alt sistemi nasıl işlemektedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Denetim sistemleri incelenen ülkelerin eğitim sistemlerinin iç denetim sistemi, dış paydaş değerlendirmesi, öğretmen performansının belirlenmesi ve müfettişlerin seçilmesi-yetiştirilmesi ana başlıklarında var olan uygulamalar açığa çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla alanyazın taranmış, ulaşılan bilgiler alt probleme yanıt olabilecek biçimde çözümlenerek sunulmuş, gerektiği durumda tablolar biçiminde verilmiş ve yorumlanmaya çalışılmıştır.

Eğitim süreci içinde özellikle sistemin devamlılığını sağlamak adına sürekli veriye dayalı geri bildirim sağlamak suretiyle sistemin işlerliğini koruyan denetim mekanizması oldukça önemli birtakım rollere sahiptir. Her örgüt varoluş nedeni olan amacını gerçekleştirme derecesini sürekli olarak bilmek ve izlemek durumundadır. Bu da örgütün girdilerinin, sürecin ve çıktılarının, yani ürün ve verimliliğin planlı ve programlı olarak yakından izlenmesi, sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması ile olanaklıdır (Memduhoğlu, 2012: 136). Ancak denetim mekanizmasının eğitim sistemi içinde kendisinden beklenen rolleri arzu edilen düzeyde yerine getirebilmesi, bu mekanizma içinde ona biçilen misyon ve çizilen vizyona hizmet edebilecek nitelikte denetim elemanlarına ihtiyacı vardır. Böylece eğitim sistemlerinin işleyişinde kritik bir görevi üstlenen eğitim denetmenlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi de bizzat denetim mekanizmasının işleyişi kadar önemlidir.

Bu alt problemi yanıtlamak için dünya genelinde özellikle eğitim sistemlerinin çeşitli yönleriyle yıldızı parlayan ve PISA ve TIMMS gibi uluslararası nitelikte öğrenci değerlendirme girişimlerinde ve insani gelişmişlik göstergelerinde başarı elde etmiş bazı ülkelerde eğitim denetimi uygulamaları hakkında bilgi verilmiştir. Araştırma kapsamında eğitim denetim sistemleri incelenen ülkelerin PISA 2015 sonuçları tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Araştırma Kapsamında Eğitim Denetimi Sistemleri İncelenen Ülkelerin PISA ve İnsani Gelişmişlik Endeksleri

	OECD Ort. ⁷	İngiltere	Estonya	Kanada	G. Kore	Polonya	Singapur	Finlandiya	Hong Kong	Avustralya	Norveç	Türkiye
Fen	493	509	534	528	516	501	556	531	523	510	498	425
Okuma	493	498	519	527	517	506	535	526	527	503	513	428
Matematik	490	492	520	516	524	504	564	511	548	494	502	420
İnsani Gelişmişlik Endeksi⁸		0,92 2 (14)	0,87 1 (30)	0,92 6 (12)	0,903 (22)	0,865 (33)	0,93 2 (9)	0,92 0 (15)	0,93 3 (7)	0,93 9 (3)	0,95 3 (1)	0,791 (64)

Tablo 4'te verilen bilgiler ışığında adı geçen ülkelerin eğitim denetimi sistemlerinin incelenmesi uygun görülmüş ve elde edilen bulgular herhangi bir öncelik sırası gözetilmeksizin aşağıda sunulmuştur.

4.2.1. İngiltere

İngiltere OECD tarafından düzenli olarak gerçekleştirilen PISA değerlendirmelerinde başarılı ülkeler arasında yer almaktadır. Bu nedenle gerek AB'ye üye olmasına rağmen halen kendi para biriminde ısrar eden, Shengen vize uygulamasına dahil olmayan ve hatta AB'den ayrılma niyetini uygulamaya başlayan İngilizlerin eğitim sistemlerinin ve özellikle denetim yöntemlerinin yakından incelenmesi faydalı olacaktır.

Denetim, öğretmeni ve dolayısıyla okulu geliştirmenin en köklü yollarından biridir; pek çok ülkede denetimin kökeni kamu eğitiminin ortaya çıktığı on dokuzuncu yüz yıla kadar uzanır ki İngiltere'de ilk eğitim denetmeni ataması da 1839'da gerçekleştirilmiştir (Wilcox, 2000: 15). Böylece zaten gelenekçi bir toplum olan İngilizlerin, eğitim denetimi konu başlığında da geleneklerine bağlı ve köklü bir tecrübeye sahip oldukları ifade edilebilir.

⁷ PISA 2015 sonuçları baz alınmıştır. (<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>)

⁸ UN 2018 sonuçları baz alınmıştır. (http://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/library/human_development/nsani-geli_me-endeksleri-ve-goestergeleri--2018-statistiksel-gue.html)

İç Denetim Sistemi

İngiliz eğitim sistemi tüm ülkede aynı anda belirli bir miktar esnekliğe sahip ulusal bir program ekseninde hem merkezi hem de yerel düzeyde bir yönetim anlayışıyla (Korkmaz, 2009: 277) ve bir dizi dış paydaşın katkısıyla işlemektedir. Buna göre eğitim sisteminin hem merkezi hem de yerel düzeyde bir yapılanmaya sahip olması denetim alt sistemine de yansımaktadır. İngiliz eğitim sisteminde tüm okulların denetim yetkisi doğrudan Kraliçeye bağlı olarak ve hükümet nezdinde bir bakanlığın emri altında olmayan kısa adı OFSTED olan (Office for Standarts in Education) adlı “Eğitim Standartları Kurumu” tarafından yürütülmektedir (OFSTED, 2017⁹). OFSTED’in yapı ve işleyişi gerek merkeziyetçi olması gerekse çok geniş bir çalışma alanına sahip olması bakımından hantal bir bürokratik akışa sebep olması beklenebilir. Ne var ki geleneksel İngiliz bürokrasisi; ayrıcalıklı, seçkin, kurallara boğulmuş, kırtasiyecisi, israf içinde yüzen ve hantal bir yapıya sahipken, 1980 sonrasında yapılan reformlarla rekabete dayalı, daha kaliteli, daha fazla hesap verebilen, daha katılımcı, sonuçlara ve çıktılara odaklı, kullanıcıların/vatandaşın ihtiyaçlarını önceleyen, yüksek bireysel performansı ve yüksek sorumluluk bilincini önceleyen bir kamu yönetimine dönüştürüldü (Gönülaçar, 2010: 5). Söz konusu reform çabalarının bir sonucu olarak eğitim alanında çağın ihtiyaçlarını karşılayabilmek için 1992 yılında Eğitimde Standartlar Dairesi’nin (OFSTED) kurulması okul denetiminin rolü ve işlevleri üzerinde büyük değişikliklere yol açmıştır. Bu denetim kurumunun bütçesi merkezi yönetim tarafından karşılanmakla beraber tamamen özerk bir yapıya sahiptir. Genel merkezi Londra’da olup ülke genelinde 12 tane bölgesel ofisi bulunmaktadır (Yirci, 2010: 24).

Dış Paydaş Değerlendirmesi

İngiliz eğitim sisteminde özellikle ada dışında yer alan ülkelerde bulunan okulların denetiminde OFSTED’in yanısıra British Council, DfE ve COBIS gibi kuruluşların okul denetiminde dış paydaş olarak yer alması söz konusudur. Bu anlamda en sık rastlanan uygulama ise “akreditasyon” verilmesidir. Böylece okullar önceden belirlenen kriterlere göre denetlenmekte ve akredite edilmektedir.

⁹OFSTED, About Us sayfasına, <https://www.gov.uk/government/organisations/ofsted/about> adresinden 27.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

İngiliz eğitim sisteminde öğretmenlerin öğretim yılı boyunca kendi belirleyecekleri ancak görev yaptıkları okulun ve İngiliz eğitim politikalarıyla örtüşmesi gereken bir dizi hedef ekseninde performans değerlendirmesine tabi tutulması söz konusudur (Department of Education, Teacher Appraisal Asset, 2012). Buna göre okul müdürü bu sürecin işleyişinden birinci derecede sorumludur. Böylece okul müdürü, 2012 eğitim yasası uyarınca kendi okuluna en uygun performans belirleme politikalarını belirler ve uygular (ATL Education Union, 2013). Öğretmenlerin terfi ve ücretlendirme protokolleri performanslarına göre belirleneceği için tüm sürecin birincil sorumlusu yasal anlamda işvereni olan okul müdürü olarak kabul edilmektedir; ancak okul müdürü çeşitli gerekçelerle bu sorumluluğunu alan/bölüm şefi, zümre başkanı gibi okul liderlerine devredebilir (NASUWT, 2018). Ancak bu anlamda özellikle öğretmen sendikaları ve diğer sivil toplum örgütleri okul paydaşlarıyla eşgüdümlü olarak sürecin şeffaf kılınması adına üst düzeyde sorumluluk üstlenmektedir. Okul müdürü sorumluluk alanında öğretmen performansının hangi tarih aralığında ve ne şekilde belirleneceğini ilan ederek süreci başlatır ve ilgili tüm paydaşların üzerinde uzlaşacağı bir forma ulaştırdıktan sonra genelde Eylül ve Ağustos ayları arasında gözlemleri tamamlar. Öte yandan yerel eğitim yöneticilerinin girişimleriyle okul müdürü de benzer şekilde performans değerlendirmesine tabi olduğu tarafların bütüncül olarak karşılıklı bağlılığı söz konusudur (ATL Education Union, 2013). Bakanlığın belirlediği performans kriterleri son derece öz şekilde öğretmenden beklentileri ortaya koyarken bu göstergelerin gözlenmesinde ise yeterince esneklik tanınmaktadır (NASUWT, 2018). Sonuç olarak yasal metinlerle sınırları çizilmiş bir performans belirleme sürecinin inşa edildiği ve eğitim çalışanlarının tümünün hesap verebilirlik ilkesi ile bu sürece katıldığı ifade edilebilir.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

OFSTED'in çalışma ilkeleri hem daimi denetmenlerin doğrudan kurum bünyesinde istihdam edilmesi hem de yerel düzeyde kısmi zamanlı ve sözleşmeli denetmenlerin istihdamını kapsamaktadır. İngiltere'nin en önemli ve geniş kapsamlı reformlarından olan 1988 Eğitim Reformu da merkezî eğitim otoritelerine ve bunun yanında okullara ve ebeveynlere yeni güçler ve yetkiler verirken diğer taraftan 1998 Okul Standartları Yasası, eğitim standartlarının geliştirilmesine yardımcı olma görevini yerel

eğitim otoritelerine vermiştir (Meşeci, 2007: 81). Buna göre kurum doğrudan Kraliçeye bağlı hiyerarşik bir teşkilatlanma yapısı içinde yaklaşık 1500 eğitim denetmenine sahipken yerelde ise 12 eğitim bölgesinin denetim bürosuna bağlı olarak görev yapan ve kısmi zamanlı sözleşme usulüyle istihdam edilen yine yaklaşık 1500 eğitim denetmenine sahiptir (OFSTED, 2017). Böylece 3000 kişilik bir ekibin işbirliği yaptığı bir eğitim denetimi mekanizması ortaya çıkmaktadır.

OFSTED bünyesinde eğitim denetmeni olabilmenin koşulları tablo 5'te verilmiştir;

Tablo 5

İngiltere'de Kraliçe'ye Bağlı Eğitim Denetmenlerinin Seçilme Koşulları

OFSTED Merkez Denetmenliği	
Yeterlikler	Değerlendirme
En az yüksek lisans mezunu	Başvuru formunda beyan
Uzman Öğretmenlik Belgesi	Başvuru formunda beyan
En az 5 yıllık yöneticilik ve başarı belgesi	Başvuru formunda beyan
Çağdaş eğitim konu başlıklarında derinlemesine bilgi	Yazılı Sınav ve Mülakat
Eğitim alanında yaşanan güncel değişikliklerden haberdar olmak ve denetim konusunda bilgi sahibi olmak	Yazılı Sınav ve Mülakat
Eğitime ilişkin paydaş rolleri hakkında bilgi sahibi olmak	Yazılı sınav ve mülakat
Liderlik becerilerine sahip olmak	Yazılı sınav ve mülakat
Esneklik anlayışına sahip olmak	Yazılı sınav ve mülakat
İşbirliği ve iletişim becerilerine sahip olmak	Yazılı sınav ve mülakat
Etkili karar verme stratejilerine hâkim olmak	Yazılı sınav ve mülakat

Kaynak: OFSTED, Job Specification for Her Majesty's Inspectors¹⁰

Tablo 5'e göre OFSTED de doğrudan Kraliçe'ye bağlı merkezde eğitim denetmeni olabilmenin temel koşulları çeşitli sertifika, diplomalara bağlı olanlar, yeteri

¹⁰ <http://www.ofstedhmi.co.uk/media/3015/hmi-education.pdf> adresinden 27.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

kadar tecrübeye sahip olmak ve diğer yeterlik alanları başlıklarında toplanabilir. Ancak tüm bu koşulları yerine getirmek de yeterli olmayabilir; çünkü denetmenleri atama yetkisi yalnızca ve doğrudan Kraliçe'nin elindedir. Bu şartları taşıyan ve ilgili sınavları geçen adaylar OFSTED yönetim kurulunun teklifi ile Kraliçe tarafından atanması halinde “Her Majesty’s Inspector” (HMI) unvanı alır. Kurumun başında yine bizzat Kraliçe tarafından sadece 5 yıllık bir süre için atanmış “Baş Müfettiş” bulunmaktadır. Bu göreve atananların başlıca görevleri şunlardır (Education and Inspection Act, 2006¹¹);

1. Başmüfettiş, doğrudan Kraliçe'ye karşı sorumludur,
2. Başmüfettiş, altında çalışan tüm müfettişleri koordine etmekle, gruplar oluşturup grup liderleri atamakla yükümlüdür,
3. Başmüfettiş eğitim Bakanlığına düzenli aralıklarla ve her gerektiğinde geri bildirim vermekle yükümlüdür,
4. Başmüfettiş, yönetim kurulunun teklifi ve Kraliçe'nin onayı ile “Eğitim Denetmeni” olarak atanlara ilişkin gerekli görev dağılımını yapmak ve kontrol etmekle yükümlüdür,
5. Eğitim Denetmenleri, OFSTED'in yıllık stratejik planında yer alan uygulamaları ve kendilerine verilecek her türlü eğitimi değerlendirme, denetleme, inceleme ve soruşturma işlerini yaparlar.

Diğer taraftan OFSTED, kendi bünyesinde barındırdığı eğitim denetmenlerinin haricinde yerel düzeyde de çeşitli yerlerde bürolar açmış ve kısmi zamanlı eğitim denetmenleri istihdam etmektedir. Yerel düzeyde hizmet verecek sözleşmeli denetmenlerin taşınması gereken özellikler tablo 6'da verilmiştir (Ofsted Inspector Specification, 2017)¹²;

Tablo 6

Yerel Düzeyde Görev Yapacak Eğitim Denetmenlerinin Taşınması Gereken Nitelikler

OFSTED Yerel Eğitim Denetmenliği

¹¹ İngiltere Eğitim ve Denetim Yasası, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/part/8> adresinden 28.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

¹² Ofsted Inspector Specification, 2017: <https://ofstedinspector-eoi.ofsted.gov.uk/> adresinden 28.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

Nitelikler	Değerlendirme
En az yüksek lisans mezunu	Başvuru formunda beyan
Uzman Öğretmenlik Belgesi	Başvuru formunda beyan

Tablo 6'nın devamı

En az 5 yıllık öğretmenlik ve 2 yıl yöneticilik yapmış olmak	Başvuru formunda beyan
Daha önce disiplin soruşturması geçirmemiş olmak	Başvuru formunda beyan
En az iki farklı kurumda öğretmenlik ya da yöneticilik yapmış olmak	Başvuru formunda beyan

Tablodan 6'dan da anlaşılacağı üzere OFSTED'e bağlı merkez eğitim denetmenlerinin taşınması gereken nitelikler ile yerel düzeyde görev yapanlardan beklenen nitelikler birbirine benzemektedir. Her iki denetmenlik rolü için öngörülen deneyim, uzmanlık belgesi ve kişisel gelişim düzeyi kriterleri eğitim denetmenlerinin seçilecekleri role ilişkin kaliteyi sürme çabasının bir ürünüdür. OFSTED'e seçilme aşaması çevrimiçi başvuru sonrası belirtilen göreve ilişkin bir niyet mektubu yazılmasıyla başlar. Ardından başvuru metni, ekleri ve mektubu incelenerek uygun adaylar yazılı bir sınava davet edilirler. Bu sınav adayların daha önceden belirlenmiş konu başlıkları üzerinden analiz ve yazma becerilerini ölçmeye yöneliktir (OFSTED, 2017)¹³. Bu aşamanın da ardından adaylar bizzat merkez eğitim denetmenlerince bir eğitime tabi tutulurlar ve geline son aşama da başvuru esnasında beyan edilen bilgi ve belgeler, yazılı sınav sonuçları ve aldıkları eğitim esnasında haklarında hazırlanan form ve belgeler ışığında bir değerlendirmeye tabi tutulurlar. Alınacak kişi sayısına göre en başarılı adaylar puan üstünlüğü esasına göre seçilir ve atanırlar.

4.2.2. Estonya

Estonya, Kuzey Avrupa'da yer alan küçük bir nüfusa sahip bir Baltık ülkesidir. Bu kadar küçük ve sıradan bir Avrupa ülkesini eğitim alanında söz sahibi kılan etmen ise PISA değerlendirmelerinde elde ettiği başarıdır. Henüz 1991'de Sovyetlerden

¹³ The Selection Process Ofsted, <https://ofstedinspector-eoi.ofsted.gov.uk/> adresinden 28.09.2017 tarihinde erişilmiştir.

ayrılarak bağımsızlığını ilan eden bu genç ülkenin son PISA değerlendirmesinde (2015) en başarılı ilk on eğitim sisteminden birine sahip olması dikkatleri üzerine çekmektedir.

İç Denetim Sistemi

1992 tarihli Estonya Anayasasının eğitime ilişkin düzenlemesi Temel Haklar, Özgürlükler ve Ödevler başlıklı bölümde; herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, okul çağındaki çocuklar için zorunlu ve ücretsiz olduğu ve eğitim hizmetleri devlet tarafından denetleneceği ifade edilmektedir (Constitution of Estonia, 1992). Merkezi ancak gerektiği kadar yerelleşme eğiliminde olan Estonya eğitim sisteminde denetim hizmetleri de merkezi bir anlayışla kurgulanmıştır. Böylece Estonya Eğitim ve Araştırma Bakanlığı doğrudan kendi bünyesinde var olan denetim mekanizması aracılığıyla ülke genelinde tüm okul ve kurumları periyodik olarak denetlemekle yükümlüdür.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Doğrudan Bakanlık tarafından yerine getirilen denetim hizmetlerinin etkililiğinin belirlenmesi amacıyla okullara denetim sonrası memnuniyet anketleri uygulanmakta ve müfettişlerin kariyer gelişimleri elde edilen geri bildirimlere göre şekillendirilmektedir (Estonia Ministry of Education and Research, 2017). Böylelikle Estonya'nın denetim hizmetlerinin temelinde önceden planlanan birtakım stratejiler ekseninde risk-tabanlı ve farklılaştırılmış denetim anlayışının yer aldığı ifade edilebilir. Öte yandan merkezi bir yapılanmaya sahip olmasına rağmen ihtiyaç analizleri, memnuniyet anketleri gibi araçlarla yerel aktörlerin de denetim sürecinde söz sahibi kılındığı ifade edilebilir.

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Estonya eğitim sisteminde öğretmen performansı hizmet öncesi eğitimden itibaren bir kariyer basamaklanması olarak inşa edilmiştir. Buna göre mesleğe yeni başlayan bir öğretmen Estonya Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan komitenin kararları doğrultusunda en az 160 saatlik mesleki gelişim kurslarına katılmakta ve ilerleyen süreçte sırasıyla uzman öğretmen, baş öğretmen ve yöntembilimci öğretmen olarak dört kariyer basamağında yükselmektedir (European Commission, 2019: 11). Buna ek olarak kariyer basamağı esaslı performans belirleme süreci öğretmen öz değerlendirme, okul içi değerlendirme ve komitenin yapacağı dış değerlendirme

şeklinde çoklu veri kaynağı esaslıdır (NCEE, 2020¹⁴). Bunların ilk ikisi yani yeni öğretmen ve uzman öğretmen kalıcı kadro statüsündeyken; diğer ikisinin her 5 yılda bir yenilenmesi gerekmektedir (OECD School Resources, 2016: 194).

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Estonya eğitim sisteminde denetim bir kamu görevidir ve yine kamu yararına kamu görevlilerince yerine getirilir. Bu nedenle eğitim müfettişleri yerel düzeyde istihdam edilmek üzere pedagojik ve liderlik yeterliklerine sahip en az 5 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip adaylar arasından sınav esasına göre seçilir (SICI-Estonia Background, 2017: 15). Yazılı sınavı geçen her adayın iş başında yetiştirilmesi esas alınır. Estonya’da müfettişlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi bağlamında 1 Eylül 2017’ye kadar yürürlükte olan merkezi ve yerel otoritelerin eş zamanlı olarak yetki kullanımını esası, söz konusu tarihte değişmiş bulunmaktadır. Buna göre Estonya eğitim sisteminde 1 Eylül 2017 tarihinden itibaren okulların denetlenmesi bütünüyle Bakanlığa verilmiştir (SICI Estonia Country Profile, 2017). Bu düzenlemenin varsayımları arasında klasik denetim anlayışından risk-tabanlı denetim anlayışına geçilmek istenmesi yer almaktadır. Ülke genelinde müfettişler 4 ayrı coğrafi bölgede istihdam edilmekte ve düzenli olarak hizmet içi eğitimlere tabi tutulmaktadır.

4.2.3. Kanada

Kanada federal yapısı nedeniyle birden fazla eğitim sistemine sahip olan merkezi anlamda bu sistemleri tek çatı altında toplamak yerine her bir eyaletin eğitim bakanından oluşan eğitim bakanları konseyine sahip olan belki de tek ülkedir. Bu anlamda Kanada’da tek bir eğitim sisteminin varlığı yerine birden fazla eğitim sisteminin oluşturduğu eğitim sistemleri bütününe sahiptir. Diğer taraftan resmi anlamda okul denetimi gibi bir olgu da bulunmamaktadır; ancak tüm bu karmaşık ve kendine özgü yapısına rağmen Kanada eğitim sistemleri PISA değerlendirmelerinde dikkat çeken başarılarla imza atmaktadır. Ortaya çıkan bu çelişkili tabloda, Kanada’nın merkezi olmayı reddeden eğitim anlayışı ve denetim görevini bizzat üstlenen eğitim yöneticilerinin olumlu katkısının olduğu ifade edilebilir.

¹⁴ www.ncee.org/what-we-do adresinden 27.06.2020 tarihinden erişilmiştir.

İç Denetim Sistemi

Kanada eğitim sistemlerinde okulun kurumsal boyutta ve öğretmenlerin performans boyutunda referans temelli denetimi bulunmamakla birlikte yöneticilerin ve öğretmenlerin performanslarının belirlenmesi, geliştirilmesi ve sürdürülebilir bir mesleki gelişim modeli esas alınmaktadır. Kanada’da ülke çapında merkezi bir eğitim sistemi olmayıp, eğitim her bir yerel yönetimin bizzat kendi sorumluluğundadır (Coffey ve Perry, 2014: 6). Burada yapılan yerelleşme vurgusu daha da ileri boyutlara taşınarak ülkede “okul kurulu” adı verilen ve her bir yerleşim biriminde farklı sayılarda bulunan yapılar oluşturulmuştur. Okul kurulu uygulaması oldukça karmaşık bir temel üzerine inşa edilmiştir; kurul aynı zamanda bir mütevelli heyettir. Söz konusu heyetin üyeleri her bir okulun bulunduğu yerel çevrede yaşayan halk tarafından seçilirken, her bir okul kurulu kendi temsilcisini seçerek okulun bulunduğu şehirde bir temsilciler konseyi oluşturulmaktadır. Ayrıca her bir okul kurulu Kanada Okul Kurulları Birliğinin (CSBA) de doğal üyesidir (Sheppard, Galway, Brown ve Wiens, 2013: 3). Bunun haricinde ayrıca Kanada farklı coğrafi bölgelere ayrılmış olup her bir bölgenin kendi eğitim kurulu da bulunmaktadır.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Kanada eğitim sistemlerinde her bir eyaletin kendi sınırları içinde belirlediği kriterler uyarınca iç denetim yaptığı bilinmektedir. Ancak özellikle okul sağlığı, gıda güvenliği gibi eğitim dışı unsurların dış birimlerce denetlenmesi söz konusudur. Bunun haricinde yine eyaletlerce oluşturulan kurullar tarafından özel ve uluslararası okulların akredite edilmesi suretiyle bir dış denetime tabi tutulmaları söz konusudur (OME, 2020¹⁵).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Öğretmen performansının belirlenmesinde birincil sorumlu okul müdürleridir. Ancak okul müdürleri bu sorumluluğu okul kurulu adına, bulunduğu yerel birimin standartları çerçevesinde yapmakla yükümlüdür; zaten benzer şekilde okul müdürleri de kendi performansları açısından okul kurullarına ve diğer yerel paydaşlara karşı sorumludur. Bu anlamda çok yönlü bir hesap verebilirlik anlayışının hüküm sürdüğü

¹⁵ www.edu.gov.on.ca/eng/general adresinden 28.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

ifade edilebilir. Öğretmen performansının belirlenmesinde, tıpkı okul müdürlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi bağlamında olduğu gibi en fazla referans gösterilen uygulama halen yürürlükte olan Ontario eyaleti uygulamasıdır. Bu uygulama şu şekilde özetlenebilir:

Öğretmen performansının belirlenmesinde iki kavram öne çıkar. Bunlardan birincisi yeni atanan öğretmenin iş başında yetiştirilmesidir. Buna göre aday öğretmen yılda en az 2 kez okul müdürü tarafından okul kurulu adına denetime tabi tutulur. İkinci olarak ise adaylığı kalkmış deneyimli öğretmenler ise her beş yılda bir okul müdürü ya da müdür yardımcısı tarafından okul kurulu adına denetime tabi tutulur. Her iki durumda da denetimler öğretmen performans belirleme kriterleri bağlamında yapılır. Bu kriterler önceden belirlenmiş bir dizi eylemin belirli bir sıraya göre yerine getirilmesiyle oluşur. Bunlar sırasıyla yeterliklerin tespiti, ön görüşme, ders gözlemi, gözlem sonrası görüşme, raporlaştırma, yetersiz bulunan öğretmenler için tamamlayıcı stratejilerin belirlenmesi, ve son olarak her bir öğretmen için yıllık öğrenme hedeflerinin (hizmet içi eğitim planı vb.) belirlenmesidir. Bunun haricinde öğretmen dilediği zaman okul kuruluna müracaat ederek yeniden değerlendirilmeyi talep edebilir. Ayrıca bir öğretmenin görev yeri değiştiğinde yeni görev yerinde ilk yılı aynı zamanda yeniden değerlendirilmeye tutulacağı ilk yıl olarak beş yıllık süreye katılır (Ministry of Education, Ontario, 2017).

Tüm bu süreç birincil olarak okul müdürlerinin sorumluluğundadır ve bu sorumluluk zorunlu haller dışında ancak okul kurulunun izniyle ve yalnızca aynı okulun müdür yardımcısına devredilebilir. Periyodik olarak gerçekleşen öğretmen performansı değerlendirme çalışmalarının titizlikle raporlanması ve her bir öğretmen için performans künyelerinin oluşturulması yerel eğitim kurullarının sorumluluğundadır. Öte yandan eyalet genelinde elde edilen tüm veriler bir araya getirilerek yeni stratejilerin geliştirilmesi hedeflenmektedir (Ontario Teacher Performance Appraisal, 2010: 3). Tüm bu karmaşık kurgusuna ve hem merkezi bir eğitim Bakanlığından hem de resmi bir denetim mekanizmasından yoksun olmasına rağmen Kanada PISA değerlendirmelerinde üst sıralarda başarı elde ederek pek çok ülkenin eğitim reformları için ilham kaynağı olmaya devam ediyor (OECD, 2011). Son olarak eğitim denetmeni bulunmayan Kanada örneğinde özellikle eğitimde yerleşme modeli ve okul

müdürlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi, modern anlamda öğretmen performansının değerlendirilmesi çabalarına iyi bir örnek olarak verilebilir.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Kanada eğitim sistemlerinde okul müdürlerini, bizzat okul paydaşlarının kendisi yani okul müdürünü seçen, yetiştiren ve görevlendiren mekanizma denetlenmektedir. Kanada’da okul müdürü olabilmek için gerekli temel nitelikler 2014 yılında yenilenen 1990/298 sayılı “Kanada Eğitim Yasasıyla” belirlenmiştir. Buna göre okul müdürü ya da müdür yardımcısı, ilgili alanda öğretmenlik yapmış olmak, okulun eğitim dilinde yetkin olmak ve okul liderliği becerilerine sahip olmak (sertifika gerekli) şartıyla okul kurulu tarafından seçilir ve atanır (Canada Education Act, 1990-2014). Buradan da anlaşılacağı üzere okul müdürleri doğrudan atanmakta, ancak buna yetkili makam resmiyette okul kurullarının ta kendisidir. Ancak ülkede eğitimin merkezileşmemesi sonucu farklı yerleşim birimlerinde farklı uygulamalar mevcuttur. Örneğin Ontario şehrinde okul müdürü adaylarının ulusal çapta açılan farklı eğitim kurslarını tamamlamaları, yönetim alanında yüksek lisans derecesine sahip olmaları ve “Eğitim Liderliği Sertifikasına” sahip olmaları beklenmektedir (Jensen, Hull, Magee ve Ginnivan, 2016). Kanada’da okul müdürlerinin seçiminde merkezi bir standart olmamasına rağmen bu alanda en çok örnek alınan uygulama Ontairo şehrinin belirlediği süreçtir. Buna göre okul müdürü adaylarının; öğretmenlik eğitimi almış olması, en az 5 yıl öğretmenlik deneyimi, üç farklı eğitim kademesinde uzmanlık, yüksek lisans derecesi ve okul yönetimi ile ilgili sertifikalara sahip olmak (Normore, 2004: 33) ölçütlerini yerine getirmiş olması beklenmektedir.

4.2.4. Güney Kore

Güney Kore, ya da diğer bir ifadeyle Demokratik Kore Cumhuriyeti, son zamanlarda gerek teknoloji hamleleri gerekse eğitim alanında geleneksel değerlerini çağdaş yöntemlerle destekleyerek küresel rekabet gücüne erişebilmiş bir Asya ülkesidir. Güney Kore, Çin ve Japonya özellikle PISA değerlendirmelerinde elde ettikleri üst düzey başarılarıyla “Asya Kaplanları” yakıştırmalarını almış ve eğitim konusunda pek çok köklü Avrupa ülkesini geride bırakmışlardır.

İç Denetim Sistemi

Güney Kore'nin bir zamanlar öğrencilerin akademik başarılarının izlenmesi ile sınırlı olan eğitim denetimi anlayışı, çağın koşulları gereği öğretmen performansının değerlendirilmesine, okulların geliştirilmesine ve eğitim politikalarının gözden geçirilmesine doğru evrilmektedir (Korean Education Development Institute, 2010: 4). Bu anlamda bugün Kore'de öğretmen performansının belirlenmesi çok boyutlu bir süreç olarak tasarlanmış haldedir. Her bir öğretmen öncelikle kendi performansını belirlemekle yükümlüdür; ancak diğer taraftan okul müdürleri de bu anlamda en az öğretmenin kendisi kadar sorumludur. Diğer taraftan dış denetim şeklinde adlandırabilecek bir teftiş mekanizmasına da sahiptir.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Kore eğitim sisteminde okulların dış paydaşlarca değerlendirilmesi şu şekilde gerçekleşmektedir; öncelikle eğitim bakanlığı tarafından yürütülen denetim faaliyetlerinden bağımsız olarak devlet tarafından desteklenen araştırma enstitüleri özellikle reform çabaları ve eğitim politikalarının gerçekleşme düzeyini belirleyebilmek amacıyla çeşitli dış gözlem ve değerlendirme faaliyetleri yürütebilir. İkinci olarak akademik topluluklarda benzer amaçlarla denetim ve değerlendirme faaliyetleri yürütebilir. Son olarak uluslararası kuruluşlarca toplanan veriler ve raporlar değerlendirme amacıyla kullanılmaktadır (OECD Review on Evaluation, 2010¹⁶).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Kore örneğinde dikkat çeken bir diğer sistemsal payda ise eğitim dolayısıyla öğretmenlerin ve okulun kurumsal performansının belirlenmesi bir gereklilik olup, performansa dayalı bir ücretlendirme sistemi uygulanmaktadır. Diğer taraftan kişi ve kurumların performans denetimi öncelik kendilerinin sorumluluğundayken yani öz değerlendirme söz konusuysa, ancak gerekli hallerde dış denetime yani eğitim denetmenlerine başvurulmaktadır. Bir diğer ifadeyle öğretmenler ya da okul müdürleri gerekli gördükleri hallerde tamamen kendi inisiyatifleriyle eğitim denetmenlerine bizzat başvurarak denetlenmeyi talep etmektedirler (Kim, 2010: 67). Öz değerlendirme kavramının bu denli içselleştirilmiş olması ve gönüllü olarak dış denetimi talep hakkı

¹⁶ www.oecd.org/education/school/49363138.pdf adresinden 30.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

Kore’de öğretmenlik imajının son derece olumlu ve kalitesinin ise yüksek olduğunun göstergesi şeklinde yorumlanabilir.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Kore’de eğitim denetmeni olmanın ilk adımı oldukça kapsamlı öğretmenlik eğitimi almakla başlıyor. Eğitim fakültesi mezunu bir adayın, öğretmenlik mesleğine başlayınca bir dizi hizmet içi eğitimi tamamlayarak çeşitli sertifikalara sahip olması beklenmekte. Böylece hem yatay hem de dikey olarak tasarlanmış bir mesleki kariyer sarmalında yerini alıyor. Söz konusu kariyer basamakları yatay olarak birbirine eş değer unvanları ve dikey olarak ise hiyerarşik bir yükselme sistemini içermektedir. Böylece müdür yardımcılığı sertifikasına sahip bir öğretmen hem bir eğitim kurumunda müdür yardımcılığı hem de ikinci derece eğitim denetmenliği (müfettiş yardımcılığı) yapma hakkına sahip olurken, okul müdürlüğü sertifikasına sahip bir öğretmen ise hem okul müdürlüğü hem de birinci derece eğitim denetmenliği yapabilmektedir. Ancak eğitim denetmeni ve/veya denetmen yardımcısı olabilmek için sahip olunması gereken temel şartlar şunlardır: Yazılı ve sözlü sınavda başarılı olmak, eğitim koleji mezunu olmak (yüksek lisans dengi bir statü), en az iki yılı fiilen öğretmenlik olmak üzere beş yıl eğitim alanında çalışmış olmak. Temel şartlara sahip ve yazılı-sözlü sınav aşamasını başarıyla geçen adaylar dört haftalık bir oryantasyon eğitimine tabi tutulur. Seçilme ve yetiştirilme süreci aynı zamanda ücret tabanlı bir ödüllendirme sistemini de bünyesinde barındırdığı için eğitim denetmenliği aynı zamanda bir kariyer meslek statüsündedir. Bu sebeple eğitim denetmen ve yardımcıları sürekli olarak izlenme ve hesap verebilirlik anlayışı içinde hem öz değerlendirme hem de izlemeye tabi olmaktadır (IIEP, 2004).

4.2.5. Polonya

Polonya hem köklü bir geçmişe ve devlet geleneğine sahip olması bakımından ancak aynı zamanda uzun yıllar Sovyet egemenliğinde kalmasına rağmen eğitimde rakipleriyle eş değer bir vizyonu kısa zamanda yakalaması nedeniyle son yıllarda dikkatleri üzerine çekmeyi başarmıştır. Polonya’nın bu başarısının altında bizzat kendilerine özgü değerleri halen barındırmaları ve eğitimde kaliteyi sürdürmek adına gerçekleştirdikleri sıkı denetim faaliyetleri yatmaktadır. Bu düşüncenin kökleri 1750-1830’lara dayanan Prusya Aydınlanma Hareketine kadar uzanmaktadır. Buna göre eğitim adına tüm sorumluluğun bizzat devlet erkinde olduğu devlet görevlilerinin,

öğretmenlerin, öğrenci ve velilerin zihinlerine kazınmıştır ki böylesi bir inancın gereğinin yerine getirilmesi ancak ve ancak sıkı bir denetim mekanizması aracılığıyla sağlanabilir (Bruggen, 2010: 12). Diğer taraftan ülkenin eğitim alanında artan ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği toplumsal anlamda yankı bulmuş ve özellikle iç ve dış şeklinde ikiye ayrılan sıkı denetim mekanizmasının otoriter ve merkeziyetçi tutumu eğitimde bir reform ihtiyacını gündeme getirmiş ve çeşitli tartışmaların fitilini ateşlemiştir.

İç Denetim Sistemi

1990'lı yıllarda sil baştan tasarlanan eğitim sisteminde ülke genelinde Bakanlık adına okulları denetleyen 16 bölgesel denetim konseyi oluşturulmuş, her birinin bütünlük içinde olmak yerine daha ziyade otonom bir tutumla denetim faaliyetlerini gerçekleştirmesi, eğitim politikalarının ulusal düzeyde benimsenmesini ve gerçekleştirilmesini neredeyse imkânsız hale getirmiştir (Mazurkiewicz, Walczak ve Jewdokimow, 2014: 15). Tüm bu çabaların sonucu 2009 yılında Polonya hükümetinin uygulamaya koyduğu eğitim reformuyla, ülkenin eğitim sistemi yönetimden denetime kadar geniş bir etki alanında değişime uğramıştır. Bu yeni dönemde eğitim sisteminin merkeziyetçi yapıdan daha özerk bir yapıya kavuşturulması, ancak bu dönüşümde ülke genelinde ulusal eğitim politikalarının uygulanabilirliğinin sağlanması gözetilerek yeni bir denetim sisteminin kurgulanması öngörülmüştür. Yeni denetim sistemi eskisinde olduğu gibi yine iç ve dış denetim birimleri olarak ikiye ayrılmış ancak birinin diğerinden üstünlüğü ortadan kaldırılarak her ikisinin gerekliliği vurgulanmıştır. Öte yandan dış denetimin ülke genelinde ayrıştırılmadan uygulama bütünlüğü sağlanması için bir dizi standart belirlenmiş ve müfettişlerin okulun kendine özgü yanlarını gözeterek bu standartları test etmesi ön görülmüştür. Öte yandan ilgili standartlar gereği okulun kendini geliştirmesi için gerekli özerklik tanınmış ve yerel eğitim otoritelerine daha fazla özerklik tanınmıştır. Böylece denetim mekanizması kendi içinde daha özerk ancak tutarlı hale getirilmiştir. Elde edilen verilerin ise ülke genelinde açık erişime alınmasıyla izlenebilir bir denetim sistemi tasarlanmıştır (Mazurkiewicz ve Walzack, 2012: 74).

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Uygulama bağlamında eğitim sürecinin denetimi iki şekilde yürütülür. Bunlar sırasıyla iç ve dış pedagojik denetim diye adlandırılmaktadır. İç denetim doğrudan okul müdürü tarafından eğitim Bakanlığının yayınladığı yönetmelik uyarınca öğretmenin dersin gereğini ne oranda yerine getirdiği, müfredat bilgisi, ölçme-değerlendirme uygulamaları, okulun normlarına uygunluk, çocuk hakları ve güvenli eğitim ortamı oluşturma konularını kapsamaktadır. Dış denetim ise bakanlıkça görevlendirilen denetçiler tarafından yine ilgili yönetmelik gereğince yerine getirilir ve denetim raporu okula gönderilerek tüm paydaşlarla paylaşılması sağlanır. Bu anlamda denetim iç ve dış şeklinde ikiye ayrılmış olsa da kendi içinde bir bütünlük ve şeffaflık gösterir. Ayrıca denetim faaliyetlerinin yanı sıra veli gözlemleri, sınav sonuçları ve çevrimiçi izleme faaliyetleri de eğitim denetiminin bileşenleri arasındadır. Örneğin her okul müdürü belirli aralıklarla <http://www.seo2.npseo.pl/> adlı web sayfası üzerinden çeşitli formları doldurmakla yükümlüdür. Buradan elde edilen veriler denetim raporlarıyla karşılaştırılarak her okula özgü bir strateji belgesi hazırlanmaktadır.

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Polonya eğitim sisteminde nitelikli bir öğrenci başarısı için her yıl düzenli olarak öğretmen performansı belirlenmektedir. Öğretmen performansının belirlenmesi çoklu veri kaynağına dayanmakla birlikte genellikle kariyer basamaklarında yükselmek amacıyla kullanılmaktadır (OECD, 2013¹⁷). Özellikle okul müdürlerinin yaptığı ders gözlemine ek olarak öğrenci ve velilerin geribildirimi öğretmen performans belirleme sürecinin omurgasını oluşturmaktadır (TALIS, 2013).

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Dış denetçiler yani eğitim müfettişleri, bakanlığa bağlı olarak konumlandırılan ve coğrafi olarak dağıtılan denetim ofislerinde istihdam edilmektedir. Bu pozisyona en az beş yıl öğretmenlik deneyimine sahip ve eğitim yönetimi-denetimi alanında yüksek lisans derecesine sahip öğretmenler, en az iki yıl müdürlük deneyimine sahip yöneticiler

¹⁷ www.oecd.org – ilibrary adresinden 30.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

veya üniversitelerin ilgili alanlarında en az beş yıl ders vermiş adaylar arasından seçim yapılmaktadır (Dakowicz-Nawrocka, 2018¹⁸).

4.2.6. Singapur

PISA sıralamasında dikkat çeken bir başka ülke ise Singapur'dur. Singapur, 1965'te bağımsızlığına kavuşmasının ardından kendi eğitim sistemini kurmak ve geliştirmek adına bir dizi düzenlemeye imza atmış ve farklı evrelerden geçerek bugüne değin gelmiştir. Buna göre özellikle küreselleşme ve bilgi çağı söyleminden etkilenen eğitim politikaları okulları hesap verebilirlik anlayışı ile yeniden inşa etmiştir (Ng, 2010: 288). Kendi bağımsızlığını kazanıp bir devlet sistemi ve halk kültürünü yeniden inşa etmek durumunda kalan Singapur'un ulusal eğitim söylemi 1997'de duyurulan "Düşünen Okullar Öğrenen Millet" (TSLN) projesiyle köklü bir değişime uğramıştır.

İç Denetim Sistemi

Aslı Karlsen'e (2000) ait olan "merkeziyetçi olmayan merkezi güç" projesi ile ülke genelinde eğitim bölgeleri oluşturularak yetki devri gerçekleştirilmiş ve yerleşme kültürü hakim kılınmıştır. Okul müdürlerine kendi okullarının problemlerini kendileri çözmeleri için fırsatlar tanınmış ve adeta birer CEO gibi davranmaları teşvik edilmiştir. Ancak diğer taraftan ulusun menfaatleri uyarınca ulusal eğitim politikalarının uygulanması sıkı bir şekilde takip edilmiş; böylece merkezi eğitim yönetimi sistemi askıya alınmadan yerel düzeyde daha özgür bir okul sistemi kurgulanmıştır (Tan ve Ng, 2007: 4). Singapur küreselleşme ve rekabet kavramalarının adeta bir sentezi niteliğinde eğitim alanında politikalar geliştirerek bugünkü yerini almayı başarmıştır.

Singapur örneğinde asıl dikkat çeken eğitim sistemlerinin; ekonomik kalkınma ve toplumsal barışı sağlama adına sorumluluk üstlenebilmesidir. Bir başka ifadeyle Singapur, eğitimi bir araç olarak kullanarak, ekonomik kalkınmayı hedeflemiş ve bu anlamda toplumsal bir huzur sağlanmıştır (Mok, 2003: 353). İşte eğitimin bu denli önemli bir role sahip olduğu Singapur örneğinde eğitimde kalite güvencesi arayışı,

¹⁸ Anna Małgorzata Dakowicz-Nawrocka, Polonya Eğitim Bakanlığı, Genel Eğitim Müdür Yardımcısı (E-posta iletisi Ek – 4'te sunulmuştur)

sağlanması ve koruması da önemli ve öncelikli alanlardan biri haline gelmiştir (Ng, 2008: 113). “Düşünen Okullar Öğrenen Millet” (TSLN) projesi Singapur’un eğitim alanında attığı büyük adımlardan biri olarak nitelendirilebilir. Bu projeye ülkenin eğitim politikaları küreselleşme olgusuyla rekabet edebilecek şekilde yeniden tasarlanmış ve dört ana eylem alanında stratejiler geliştirilmiştir. Bunlar eleştirel ve yaratıcı düşünme, eğitimde bilgi teknolojileri kullanımı, vatandaşlık eğitimi ve yönetsel mükemmelliktir (Tan, 2008: 112).

Bu eylem planının arkasında yatan diğer bir önemli proje ise 2000 yılından itibaren hayata geçirilen “Okul Mükemmellik Modeli” (SEM) şeklinde ifade edilen ve eğitimde yerleşme temeline dayanan bir anlayıştır (Tan ve Ng, 2007: 6). Bu modelin bir diğer öngörüsü ise okulun kendini diğer okullardan farklı kılmaya çabasının açığa çıkarılması yani bir örgüt olarak okulun kendini geliştirmesi şeklinde ifade edilebilir. Buna göre okulun temel çalışma alanı öğrencilerini mükemmel kılmak, ancak bunun da en temel anahtarı okulun dolayısıyla öğretmenin ta kendisidir. Bu sebeple öğretmen performansının değerlendirilmesi, geliştirilmesi ve ödüllendirilmesi öngörülmektedir (Ng ve Chan, 2008: 491). Böylesi bir anlayışla kurgulanan Singapur eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme politikaları da dikkatle ele alınmakta ve üst düzeyde donanımlı öğretmen adayları ile yola çıkan personel rejimi süreç içinde performansa dayalı bir değerlendirme sistemi ile daha da ileri boyutlara evrilmektedir.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Singapur eğitim sisteminde denetim alt boyutu biraz karmaşık olsa da temel de “öz-değerlendirme” ekseninde iki yönlü olarak kurgulanmıştır. Bunlardan birincisi “Okul Mükemmellik Modeli” bağlamında her bir okulun en az beş yılda bir bakanlık tarafından ortaya konulan kriterler çerçevesinde kendilerini denetime hazırlamalarıdır. Bu basamakta resmi olarak okulların şu alanlarda kendilerini donanımlı kılmaları beklenmektedir;

1. Liderlik
2. Stratejik planlama
3. Personel yönetimi
4. Öz kaynaklar
5. Öğrenci merkezli uygulamalar

6. Yönetmelik ve operasyonel sonuçlar
7. Personel çıktıları
8. Ortaklıklar ve toplumsal çıktılar
9. Anahtar performans çıktıları

Tüm bu kriterler bir tür veriye dayalı olarak kanıtlanabilir oranda karşılandığı takdirde “Okul Ödüllendirme Ana Eylem Planı” çerçevesinde değerlendirilen okul ödüllendirilme sürecine alınır (Ng, 2008: 119).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Eğitim denetiminin ikinci basamağı ise okulun en önemli bileşeni olarak görülen öğretmenlerin performanslarının belirlenmesi ve sürekli gelişime tabi tutulmasıdır. Bu değerlendirme işlemi ise ülke genelinde tüm kamu çalışanlarına uygulanan performansa dayanan bir ücret rejimi ile desteklenmektedir (Kelly, Ang, Chong ve Hu, 2008: 41). Bu tutum tüm ulusal sermayemiz yine insanlarımızın ta kendisidir anlayışının (Steiner, 2010: 8) bir yansımasıdır ve eğitimi öncelik alanlarının başına yerleştiren Singapur’da hizmet öncesi alınan mükemmel eğitime ek olarak her bir öğretmenin yılda en az 100 saat hizmet içi eğitim almasıyla (Ng ve Chan, 2008: 490) “okul mükemmellik modelinin” ise öğretmen kariyer gelişim sistemiyle desteklendiği ifade edilebilir.

Ekonomik kalkınmaya önem veren ancak küreselleşmenin gerisinde kalmamak adına kendi öz değerlerini de bir tarafa itmeyen Singapur kelimesinin tam manasıyla “küryerel” eğitim politikaları yürütmekte ve bu çabalarının bir sonucu olarak dünya genelinde etkililik boyutu bir seviyenin üzerine çıkmış bir eğitim sistemi inşa etmeyi başarmıştır.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Singapur’da okulu, sınıfı, öğretmeni ya da dersi doğrudan denetleyen, raporlayan bir denetim mekanizması bulunmamaktadır (Ng, 2017). Kişisel gelişim odaklı bu sistem “öz-değerlendirme” ekseninde zaman zaman öğretmen sendikaları, örgütleri gibi sosyal oluşumlara söz hakkı verse de hiçbir suretle bu gibi girişimleri bir denetleme faaliyetine dönüştürmemektedir. Bunun yerine öğretmenlere kariyer seçenekleri sunarak kendilerini istedikleri alanda geliştirme fırsatı tanımakta ve yönelindikleri alanda performansa dayalı bir ücretlendirme yoluna gidilmektedir. Benzer

şekilde okullarda kendi kendilerini geliştirmekle sorumludur. Her bir okul kendini diğerlerinden farklı kılmak zorundadır. Okula tanınan özerklik yukarıda belirtilen faaliyet alanlarında bir gözlem ile keşfedilmeye çalışılır. Bu anlamda okulu gözlemleyen kişilerin ilgili eğitim bölgesinde başarılı şekilde okul müdürlüğü yapmış kişilerden olduğu sanılmaktadır.

4.2.7. Finlandiya

Fin eğitim sistemi, PISA’da başarılı olan diğer ülkelerin aksine özellikle aykırı yapısal görünümü ve olabildiğince ulusal modernitesiyle dikkatleri üzerine çekmektedir. Özellikle reform çabasında olan eğitim sistemleri için örnek teşkil eden Fin eğitim sisteminin genel kabul görmüş bir takım sistemsel öngörülere aykırı olması, gerek araştırmacıları gerek reformistleri şaşırtmaya devam etmektedir. Finlandiya Eğitim Bakanlığı okulların ve öğretmenlerin değerlendirilmesinde veya denetlenmesinde doğrudan söz sahibi değildir (OECD, 2013a: 27). Ancak böylesi kritik bir konuda kendini ikinci plana atan Bakanlık, diğer taraftan özellikle öğretmen eğitiminde ve sürekli mesleki gelişim politikalarının uygulanmasında oldukça önemli roller üstlenmektedir (OECD, 2013b: 9).

İç Denetim Sistemi

Finlandiya’da görünür olmayan okul ve öğretmen denetiminin aslında öğretmen eğitiminde gizlenmiş örtük bir değerlendirme şeklinde olduğu ifade edilebilir. Fin toplumunda öğretmenlik son derece itibarlı bir meslek olup, öğretmenlik eğitimi alabilmek için kıyasıya bir rekabet yarışından başarıyla geçmiş olmanız gerekiyor. Hizmet öncesi öğretmenlik eğitime girebilmek bile bu denli yoğun çaba gerektirdiği için ülkenin en iyileri eğitim fakültelerine alınmakta ve mezun olduklarında diğer ülkelerin birkaç adım önünde bir öğretmen kalitesini yakalamaktadırlar. Öğretmenlik mesleğinin bu denli itibarlı, seçkin ve niteliksel olarak ileri seviyelerde olmasının altında yatan temel gerekçelerden biri de kültürel birtakım gerekçelerle destekleniyor olmasıdır. Sahlgren (2015: 39) bu durumu şu şekilde özetliyor:

“Fin toplumu tabiri caizse sanayileşme yarışında neredeyse tüm Avrupa’nın gerisinde kalmış, uzun yıllar başkalarının egemenliği altında yaşamış ve

özellikle İkinci Dünya Savaşından sonra bir devlet olma, millet yaratabilme çabasına girmiştir. Zaten geri kaldığınız onca alan varken yapılabilecek en iyi şey mükemmel bir toplum için mükemmel öğretmenler yaratmaktır. Fin eğitim sistemi asıl başarısını bu tarihi kararına borçludur.”

Fin toplumunda tarihsel kökleri olan bir öğretmenlik saygınlığı olduğu gerçeğinden hareketle yeni bir devlet ve millet olmak bilinci aşlamak için en fazla ihtiyaç duyulan meslek grubunun öğretmenler olduğu fark edilmiş ve geç kalınan sanayileşme hamlesinde atak yapılmıştır. Öte yandan öğretmenliğin bu denli popüler olmasının arkasında başka sebepler olsa da bugün itibarıyla eğitim fakültelerine müracaat eden aday sayısı ihtiyaç duyulandan çok daha fazladır (Finnish National Board of Education, 2017). Ancak öğretmenlik eğitimi oldukça ciddi bir süreç olarak tasarlanmış olup öğretmenlik yapabilmek için aynı zamanda profesyonel bir araştırmacı olarak en az yüksek lisans seviyesinde mezun olmak gerekmektedir (Sahlberg, 2011: 15). Buna ek olarak mezuniyet sonrası ve hizmet öncesinde ayrıca zorunlu bir stajı da başarıyla tamamlamaları beklenmektedir. Tüm bu sıkı eğitim ayrıca hesap verebilirlik ilkesiyle baştan sona izlenmekte, böylece ülkenin en iyi beyinlerinin, en iyi eğitimi alarak öğretmen olması garanti altına alınır (Kelleher ve Kase, 2012: 13). Diğer taraftan öğretmen yetiştirmeye verilen bunca önem, uygulama boyutunda ise tam bir yerleşme ve yetki devri ile desteklenmektedir. Finlandiya eğitim sisteminde merkezi otorite makro bağlamda eğitim politikalarını belirleyip, çerçeve öğretim programlarına karar verirken; diğer tüm konularda asıl karar mercii yerel sorumlulardır.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Finlandiya’da düzenli ve sistematik olarak okulların dış değerlendirme bulunmamaktadır. Kalite güvence sistemi, yaygın olarak eğitim sağlayıcılarının öz-değerlendirmesine dayanır ve dış değerlendirme Fin Eğitim Değerlendirme Merkezi tarafından yürütülür. Ulusal değerlendirmelerin odak noktası, bireysel okullar üzerine değil, eğitim sistemi üzerinedir ve okul denetimine ilişkin herhangi bir sistem yoktur (Eurodice, 2015: 155). Öğretmen eğitimine daha adayların seçiminden itibaren bunca önem veren ve eğitimi bir milli kalkınma modeli olarak benimseyen Finlandiya’nın kendi okul ve öğretmenlerini denetlememesi tabuları yıkan bir durumdur. Ancak verilen eğitimin niteliği bütünüyle kontrolsüz değildir, öğretmenlerin işe alımları yerel otoriteye devredildiği için ilgililerin değerlendirilmeleri de yine yerel otorite, okul liderleri ve

öğretmen sendikalarının iş birliği ile yürütülmektedir (OECD, 2013a: 24). Temel eğitim mevzuatı, okullara değil, eğitim sağlayıcılarına (devlet okulları için belediyeler) odaklanır. Sonuç olarak, hak ve sorumluluklar birincisi için değil ikincisi için tanımlanmıştır. Eğitim sağlayıcılarının sağladıkları eğitimi değerlendirmek ve bir bütün olarak ya da bölgesel düzeyde eğitim sisteminin dış değerlendirmesine katılma gibi yasal bir görevleri vardır. Bu dış değerlendirmelerin öne çıkan bulgularının yayınlanması gerekir. Düzenlemeler, yerel düzeyde değerlendirme şekillerini ve prosedürlerini belirlemez ve eğitim sağlayıcılarına büyük ölçüde bir özgürlük bırakır (Eurodice, 2015: 18). Ancak merkezi yönetimin eğitim sağlayıcıları için oluşturduğu strateji belgeleri, eğitim hedefleri, öğrenme çıktıları gibi politikalar aslında birer değerlendirme kriteri gibi kullanılmaktadır. Bu kriterler hem yerel yönetimler tarafından mikro hedeflerin tanımlanmasında hem de okul bazında kurumsal hedeflerin belirlenmesinde bir rehber niteliğinde kullanılmaktadır. Bu sayede her bir yerel yönetimin ulaşması gereken eğitim hedefleri ortaya konularak kendisine bağlı okulların sağlayacağı katkı belirlenmekte ve okullar için bir öz-değerlendirme formu tanımlanmaktadır (OECD, 2013b: 25).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Öğretmen değerlendirmesi doğrudan bir dış paydaş yerine okulun pedagojik lideri olan okul müdürü aracılığıyla sağlanmakta ve verilen geri bildirim, denetim şeklinde olmak yerine mesleki gelişim planı oluşturmak şeklinde sağlanmaktadır (Asia Society, 2013: 13). Böylece öğretmenlerin değerlendirilmesi öz-değerlendirme temelinde mesleki gelişim sorumluluğunda yapılırken, okulun denetimi ise grup temelli bir anlayışla yine öz-değerlendirme şeklinde yürütülmektedir.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Fin eğitim sisteminde merkezi olmayan okul sistemin öz değerlendirme ve öğrenci-veli geribildirim esasına dayanan denetim uygulaması vardır. Bu nedenle müfettişlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi konusunda yasal bir düzenleme yoktur. Bu anlamda öğretmen ve okulun kendi öz değerlendirmesi esasına dayanan bu sistemde denetim yine öğretmen ve okul liderlerinin sorumluluğunda olup; bu kişilerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde sıkı bir eğitimden geçtikleri bilinmektedir.

4.2.8. Hong Kong

Hong Kong, Çin Halk Cumhuriyeti'ne bağlı yarı özerk bir yapıya sahip oldukça büyük bir eyalettir. Özel yönetim haklarına sahip eyalette özellikle 2000'li yılların başından itibaren küreselleşme temelli bir reform hareketinin baş gösterdiği ifade edilebilir. Eğitim sistemi adına reform çabaları ise "Eğitim Komisyonunun" 2000 yılında yayınladığı "Eğitim Sistemi Analizi" adlı raporla başladığı bilinmektedir ve bu rapor eyalet genelinde politik, ekonomik ve kültürel anlamda ihtiyaç duyulan küreselleşme, bilgi ekonomisi ve kültürel zenginliklerin kullanımına dikkatleri çekmekteydi (Mok, 2005: 279). Eyalet bütününde eğitimden sorumlu yönetici ve paydaşlar eğitim gibi canlı bir alanda reform yapmanın ancak eğitimde kalite güvencesi ve hesap verebilirlik ilkeleriyle amacına ulaşabileceğinin farkındaydılar (Law, 2010: 65). İlgili raporla ulaşılmak istenilen hedeflerden birisi de okul yönetiminin yeniden dizayn edilmesi ve okula dayalı yönetim modelinin çok paydaşlı bir karar alma mekanizmasıyla güçlendirilmesiydi (Cheng, 2009: 67). Böylece bölgede hâkim eğitim anlayışı yönetsel anlamda bir bütün olarak yeniden düzenlenmiş ve okula dayalı yönetim modeli hem daha da güçlendirilmiş hem de dünya genelinde yaşanan hızlı değişimlere ayak uydurabileceği şekilde hızlı müdahale edilebilir kılınmıştır.

İç Denetim Sistemi

Daha önceleri Britanya sömürgesi olan bu küçük ada, şu an askeri ve diplomatik anlamda Çin Halk Cumhuriyeti'ne bağlı olsa da diğer tüm konularda bağımsız özel yönetim hakkına sahiptir. Bu sebeple toplumsal anlamda halen İngiliz etkisinin devam ettiği gözlemlenirken Çin ana karasından gerek uygulamaları gerekse vizyonu itibarıyla ayrılmış haldedir. Eğitim, eyalet genelinde "Eğitim Bürosu" olarak adlandırılan federal hükümete bağlı birim tarafından kontrol edilmektedir. Bu büro bir nevi Eğitim Bakanlığı şeklinde formüle edilmiş ve gerek merkezi gerekse yerel boyutta yapılandırılmıştır. Son yıllarda yapılan reformların bir yansıması olarak okullar kendi yönetimleri bağlamında özerk kılınmaya çalışılmış ancak diğer taraftan okul yönetim kurullarının sorumlu oldukları paydaşlar ise çoğaltılarak daha etkili bir hesap verebilirlik mekanizması kurgulanmıştır. Bu çabanın arkasında ise değişen dünya şartlarıyla başa çıkabilecek ve uluslararası düzeyde okul gelişimini mümkün kılacak bir anlayışın inşa edilmesi gösterilebilir (Lai ve Lo, 2007: 58).

Dış Paydaş Değerlendirmesi

2003 yılında “Eğitim Bürosu” tarafından hazırlan “Okul Kalite Güvence Çerçeve Planı” ve “Okul Öz Değerlendirme Formu” uygulamaya konuldu. Bu anlamda ilgili uygulamanın okul denetimine ilişkin iki başlı bir sistemi inşa ettiği ifade edilebilir. Bunlardan birincisi ve öncelikli olanı her okulun kendi kendini değerlendirmesidir ki bu işleyişte okulun hangi paydaşlarını ne oranda ve sıklıkta kullanacağı yine kendi kararına bırakılmıştır. Ancak esas olan okulların gelişimlerini sağlamak adına yıl boyunca kendilerine performans hedefleri belirleyip, yıl sonunda bir değerlendirme raporu, eylem planı ve gelişim raporunu düzenleyerek veli ve diğer paydaşlarla paylaşımlarıdır (EMB, 2017). İkinci olarak ise “Eğitim Bürosuna” bağlı “Dış Değerlendirme Birimi” olarak adlandırılan bir teftiş kurulu okulları önceden haber vererek ziyaret eder ve okulun büyüklüğüne bağlı olarak birkaç gün boyunca değerlendirmeye tabi tutar; böylece okulun kendi öz değerlendirmesi dış bir bakış açısıyla tamamlanmış olur. Bu bağlamda müfettişler okulun tüm personeliyle ve paydaşlarıyla toplantılar yaparak okulun kendi koşulları içinde değerlendirilmesini sağlamakla yükümlüdür (EMB, 2017).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Öğretmen performansının belirlenmesi Hong Kong özelinde “okula dayalı yönetim” anlayışıyla inşa edilmiştir. Buna göre her bir okul kendi yönetsel yapısı içinde yer alan okul kurulu, okul müdürü, veli temsilcisi ve kamu temsilcisi katılımıyla oluşturulan komisyona karşı düzenli aralıklarla hesapverebilirlik ilkesi gereği çeşitli faaliyetler planlar ve uygular. Öğretmen performansının belirlenmesinde anahtar kavram denetleyen-denetlenen arasında hiyerarşik bir ilişki kurmaktır (EMB, 2003¹⁹). Buna göre okula dayalı yönetim anlayışı gereği okul kurulu öncelikle performans belirleme sıklığını seçmelidir; bu seçim her yıl olabileceği gibi 2 yılda bir gibi farklı seçeneklerde söz konusudur. Öğretmen performansı; ya okul müdürü veya okul müdürünün kontrolünde deneyimli bir öğretmen tarafından yürütülür. Bu hiyerarşi tarafların dikey ve yatay anlamda hesapverebilmesini ön koşul olarak kabul eder. Diğer taraftan performans belirleme sürecinde çok yönlü bir bakış açısı mevcut olup farklı veri kaynakları işe koşulmaktadır. Öğretmenler ders yılı boyunca yürüttükleri eğitsel,

¹⁹ edb.gov.hk/attachment/en adresinden 30.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

sportif, kültürel vb tüm çalışmalardan sorumlu tutulup denetlenirken; öğrenci başarısı, ulusal göstergeler ve veli memnuniyeti gibi dış kriterler de işe koşulmaktadır (EMB, 2003).

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Okulu dış bakış açısıyla değerlendiren bu denetmenler yine öğretmenler arasından seçilir ve yetiştirilirken, her yıl ihtiyaç duyulan denetmen sayısı ve başvuru şartları büronun web sayfasından duyurulmaktadır.

4.2.9. Avustralya

Avustralya, okyanus ötesinde olmasına rağmen bugün halen Birleşik Krallığa tabi ve bunun da ötesinde Birleşik Krallığın misyon ve vizyonuna sıkı sıkıya bağlı bir dizi politikayı yürütmektedir. Özellikle çağımızın gerektirdiği nitelikli iş gücüne kaynaklık etmesi bakımında eğitim, Avustralya’da adeta bir seferberlik alanı olarak kabul edilmekte ve bu çabaların bir yansıması olarak TALIS, PISA gibi uluslararası değerlendirme ve İnsani Gelişmişlik İndeksinde üst sıralarda yer almayı başarmaktadır. Bu politika ülkenin eğitim kanununda “Eğitim, nitelikli iş gücü ve yaratıcı bir toplumun kilit taşıdır...” (Australian Education Act, 2013/67) şeklinde ifade edilerek yasal düzenlemelerinde ülkenin eğitim vizyonu 21. yüzyıl becerilerine göre şekillendirilmiştir. Ancak ülke genelinde ulaşılmak istenilen bu vizyon, Avustralya’nın federal ve devlet yönetimine tabi okul türlerinde resmi ve özel okullarında yürütülen karmaşık okul sisteminde hedeflenmektedir (Gurr, 2007: 165). Bu anlamda ülkenin eğitim sisteminin yönetiminin gerek coğrafi anlamda oldukça geniş sınırları kapsamaması gerekse hem federal hem de bütünlük kamu yönetiminden kaynaklanan karmaşık idari sistemi itibarıyla oldukça güç olduğu ifade edilebilir.

İç Denetim Sistemi

Tüm dünyada eğitim alanında bugün bilinen haliyle bir hesap verebilirlik seferberliğinin varlığından ve bu süreçte başat aktörün ise öğretmenlerin ta kendisi olduğu ifade edilebilir (Nandamuri, 2014: 3). Bu anlamda öğretmenlerin hesap verebilirlik ilkesi çerçevesinde bir dizi içsel ve dışsal motivasyondan kaynaklanan gelişim evresine dâhil olması beklenmektedir. Mesleki gelişimin devamlılığının sağlanması ve çağın koşullarını yakalayabilmek adına, gerek henüz göreve başlamamış,

gerekse halen görev yapan öğretmenlerin yetiştirilmesi esas alınmaktadır. İşte bu süreç öğretmenlerin değerlendirilmesine, performanslarının belirlenmesine ve liyakate dayalı bir ödül sisteminin inşa edilmesine işaret etmektedir (Elliot, 2015: 103). Uluslararası arenada yükselen bu eğilimin bir yansıması olarak Avustralya'nın da dâhil olduğu Birleşik Krallık yönetimi 2001 yılında “Öğretmen Nitelik Girişimi: 21. Yüzyıl Öğretmenleri” başlıklı bir proje başlattı. Bu bağlamda dört ulusal öğretmen birliği birlikte çalışarak gelecekte öğretmen standartlarının neler olabileceğini belirleyerek, öğretmenlik mesleğinin statüsünü ve gelecek projeksiyonunu içeren bir standartlar dizisi yayınlamışlardır (McDaid, 2010: 701). Mesleki standartların geliştirilmesi fikri eğitimde hesap verebilirlik ilkesinin temelini oluşturmuş ve hem niteliğin seviyesinin tespiti hem de değerlendirilmesinin önünü açmıştır (Gallie ve Keevy, 2014: 7). 2001 yılından itibaren başlatılan ve süregelen bu projenin ana fikri ise öğretmenlerin, eğitim sisteminin en önemli girdisi olduğu ve bu alana yapılacak yatırımın diğer tüm yatırımlardan daha önemli olduğudur (NSW Education Standards Authority, 2014: 5). Böylece öğretmen niteliğinin artırılması ve mesleki standartların yükseltilmesi, Avustralya eğitim sistemi için hayati bir anlama kavuşmuştur (Ingvarson ve Rowe, 2007: 2). 2001 yılında başlatılan bu girişim bir dizi konferans, çalıştay, toplantı gibi etkinliklerle tarafların bir araya gelmesiyle olgunlaşmış ve nihayet 2008 Melbourne Deklerasyonu ile yasal bir zemin kazanmıştır (Australia Ministerial Council on Education, 2008). Bu çabaların bir sonucu olarak öğretmen niteliğini merkeze alan bir anlayış ile Avustralya eğitim sistemi için denetim faaliyetlerini düzenleyen mesleki standartlar belirlenmiş ve düzenli olarak gözden geçirilmektedir.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Avustralya, bir kıta olması nedeniyle oldukça geniş topraklar üzerinde 2 bölge ve 6 eyalete ayrılmış ancak diğer taraftan da hem eyaletlerine kendi içinde özerklik tanıyan hem de Birleşik Krallığın bir parçası olarak kendi iç özerkliğine sahip karmaşık bir yönetsel yapılanmaya sahiptir. Tüm bu yönetim birimleri 1995'ten bu yana birleşik eğitim politikalarını ortaklaşa yürütmektedir (EP-Nuffic, 2011: 14).

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

New South Wales eyaletinde 2004 yılında kabul edilen “Öğretmen Enstitüsü Kanunu” ülkenin eğitimle ilgili pek çok paydaşının görüşlerine yer vermesiyle

(McDaid, 2010: 785), diğer eyaletler içinde bir örnek teşkil etmiş, böylece 2015 yılına değin sürececek olan “Öğretmenlik Mesleği Standartlarının” geliştirilmesi sürecinde önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bu standartlar toplam 3 ana eylem alanında, 7 mesleki standart maddesinden ve 4 kariyer basamağından oluşan bütünleştirilmiş bir benchmark²⁰ ve akreditasyon uygulamasıdır. Tablo 7’de Avustralya Öğretmenlik Mesleği Standartları ve Kariyer Basamakları verilmiştir. Buna göre her bir kariyer basamağı için standartlar baştan sona uygulanır ve her bir adımda öngörülen hedeflere ulaşılması amaçlanır (AITSL, 2011: 8).

Tablo 7

Avustralya Öğretmenlik Mesleği Standartları ve Kariyer Basamakları

Kariyer Aşaması	Eylem Alanı	Öğretmenlik Standartları
Yeni Öğretmen	Meslek Bilgisi	1. Öğrencileri tanımak ve nasıl öğreneceklerini bilmek
		2. Konuları nasıl öğreteceğini bilmek
Yetkin Öğretmen	Mesleki Deneyim	3. Etkili bir öğretimi planlamak ve uygulamak
Uzman Öğretmen		4. Destekleyici ve güvenli eğitim ortamları yaratmak
Lider Öğretmen	Mesleki Bağlılık	5. Öğrenciler hakkında değerlendirme yapmak, geribildirim sağlamak ve raporlaştırmak
		6. Mesleki öğrenmeye tutkun olmak
		7. Meslektaş, veliler ve toplumla bağlı olmak

Kaynak: NSW Education Standards Authority

Tablo 7’de verilen öğretmenlik mesleği standartları ülke genelinde ulaşılacak istenilen öğretim niteliğinin bir yansıması olup, bu uygulama akreditasyon ile hayata geçirilmiştir. Avustralya’da öğretmen ve okul akreditasyonu 2004 tarihli bir kanun

²⁰ Önceden belirlenmiş standartlara göre kıyaslama yapılması ve yapılması gereken eylemlerin ortaya çıkarılması

metninin 2014'te yenilenmesi ve NSW Eğitim Standartları Biriminin 2015'ten itibaren daha aktif hale getirilmesiyle işlerlik kazanmıştır (NSW, 2018). Tablo 7'de belirtilen "Yeni Öğretmen" ve "Yetkin Öğretmen" basamakları tüm öğretmenler için zorunlu olup, daha önceden ilan edilen standartlara ulaşmak ve bunları kanıtlamak her bir öğretmenin kendi sorumluluğundadır. NESA (NSW Education Standards Authority) öğretmen akreditasyon sürecini şu şekilde özetlemektedir (NESA, 2018):

"Kariyer basamaklarında belirtilen unvanlara ulaşmak için her bir öğretmen belirtilen şartları taşıdığı kanıtlayan öz değerlendirme raporu ile birlikte okul müdürüne müracaat ederek süreci başlatır. Okul müdürü ilgili öğretmene bir danışman atar, daha yüksek unvana sahip bir danışman öğretmen yoksa okul müdürünün kendisi bu görevi yerine getirir. Okulun bağlı olduğu yerel eğitim dairesindeki öğretmen akreditasyon birimi gözlemlerini yapar. Öğretmen ve danışmanı birlikte hazırladıkları dosyayı akreditasyon birimine teslim ederek denetimi başlatır. Yetkililer öğretmen ve danışmanından ilave bazı ödevleri (kurs, seminer vb...) yerine getirmelerini isteyebilir. Standartlarda belirtilen şartları taşıdığı kanıtlanan öğretmen kariyer basamağına göre akredite edilir."

Bu sürecin sonunda bizzat danışman tarafından bir akredite formu doldurulur. Bu formda 7 farklı standardın her biri için ayrıntılı bilgiye yer verilerek kanıta dayalı bir denetim süreci öngörülmektedir. Tıpkı öğretmenler gibi okullar da çeşitli standartlara sahip olmalı ve yetkililer tarafından kendilerine verilen ödevleri yerine getirmekle yükümlüdür. Buna göre okulların da birer örgüt olarak önceden belirlenen standartlara göre denetlendiği ifade edilebilir.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Avustralya eğitim sisteminde öğretmen denetimi temelde akreditasyon uygulamasını esas alan yapısıyla ön plana çıkmaktadır. Bu anlamda akredite edilecek öğretmen nitelikleri ve akredite edecek kişilerin sahip olması gereken yeterlikler kamuoyuyla saydamlık içinde paylaşılmaktadır. Dış gözlemci ve alan bazlı akreditasyon danışmanı şeklinde ikiye ayrılan denetim elemanları öğretmenlik deneyimine sahip, kariyer basamaklarından uygun kriterleri karşılayan ve "Avustralya Öğretmenlik

Mesleği Standartları” gereği ilgili niteliklere üst düzey sahip adaylar arasından başvuru esasıyla doğrudan yetkili kurum olan NESAsa’ya yapılmaktadır²¹.

4.2.10. Norveç

Norveç, Kuzey Avrupa’nın İskandinav yıldızı olarak gerek PISA değerlendirmelerinde gerekse İnsani Gelişmişlik Raporlarında üst sıralarda yer alarak dünya kamuoyunun dikkatini çekmektedir. Eğitim bağlamında ise ülke özellikle 2004 yılında gerçekleştirilen “Bilgi Teşvik Reformu” ile örgütsel yapılanmada bir değişikliğe gitmiş ve “Eğitim ve Araştırma Bakanlığı” adına ülke genelinde eğitimin yönetiminden, öğretmen atamaya, müfredattan, araştırma-geliştirmeye kadar bir dizi sorumluluğu yine 2004 yılında kurulan “Ulusal Eğitim-Öğretim Genel Müdürlüğü” üstlenmektedir (OECD, 2007: 16). Bu anlamda 2004 yılı Norveç eğitim sisteminde bir milat olarak kabul edilebilir. Diğer taraftan zengin yer altı ve üstü kaynaklarına sahip olmakla birlikte hatırı sayılır bir refah düzeyinde ekonomiyi yöneten Norveç; özellikle eğitime ilişkin strateji, reform ve politikaların oluşturulmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde OECD, BM, AB gibi üst mercilerin tavsiyelerini yakından takip etmekte ve uygulamaktadır (Hall, 2018: 1). Böylece 2004 yılından bu yana hayata geçirilen bir dizi reform çabasının Norveç yönetiminin bu hassasiyetinden kaynaklandığı ve bu tür girişimlerin devam edeceği anlaşılmaktadır.

İç Denetim Sistemi

Eğitim yönetimi anlamında geçmişten itibaren bir dizi yasal düzenlemeyi hayata geçiren Norveç için eğitimi denetlemek yeni sayılabilecek bir olgu. Norveçli öğretmenler mesleki anlamda sıra dışı olarak nitelendirilebilecek bir özerkliğe sahip ancak verdikleri eğitim için dış kaynaklı geri bildirim almak onlar için yeni bir deneyim, çünkü öğretmen ve okul denetimi “Ulusal Kalite Değerlendirme Sisteminin” bir bileşeni değildi (Nusche, Earl, Maxwell ve Shewbridge, 2011: 73). Fakat Avrupa ortak değerlerine son derece sadık olan Norveç, Avrupa’da özellikle son yıllarda artan denetim ve değerlendirme çabalarını görmezden gelmeyecek (Hall, 2018: 3) yeni milenyumun başından itibaren devletin okulların yönetimi ve denetimi üzerinde

²¹ www.educationstandarts.nsw.edu.au adresinden 30.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

ağırlığını hissettirebileceği, ancak bunu yaparken de okul ve yerel birimlerin özerkliğini tehlikeye düşürmeyecek yöntemler aradığı (Hall ve Sivesind, 2015: 439) ifade edilebilir. Böylece tarihsel süreci içinde Avrupa’da baskın hale gelen okul geliştirme, öğretmen performans değerlendirme, okul öz değerlendirme ve akreditasyon gibi bir dizi çabanın denetim faaliyetlerini yeni yeni işlevsel hale getiren Norveç örneğinde aramak yerinde olacaktır.

1998 tarihli Norveç eğitim kanunu uyarınca, devlet tüm vatandaşlarına 10 yıllık zorunlu eğitim hizmetini eşit şartlar altında ulaştırmakla yükümlüdür. Aynı kanun okulları merkezi hükümetin eğitim politikalarına uygun stratejilerle eğitim yapmaktan sorumlu tutarken, devlet okullarında öğretmenlik yapmak için en az lisans düzeyinde öğrenim görmeyi gerekli kılmakta; ancak kanun metni denetime ilişkin herhangi bir açıklama getirmemektedir (Norveç Eğitim Kanunu, 1998). Bu sebeple 2004 yılında hayata geçirilen yeni kamu eğitim anlayışı gereği çeşitli yasal düzenlemeler yapılarak bu eksiklik giderilmeye çalışılmıştır. Aslında Norveç, okul öz değerlendirme konusunda 1970’li yıllardan başlayan bir geleneğe sahip olmanın avantajlarını sonuna kadar kullanabilen (NDET, 2011: 6) ve bu birikimi sayesinde kurguladığı yüksek oranda yerleşen eğitim örgütlenmesinde okulun bir bütün olarak değerlendirilmesinde “öz değerlendirmeyi” teşvik etmektedir (Nusche, vd., 2011: 93). 2006 yılında ülke genelinde yapılan tarama amaçlı denetim faaliyeti, Norveç eğitim tarihinin ilk merkezi denetim çabasıdır. Böylece Ulusal Eğitim-Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde 2008 yılında bir “Denetim Birimi” kurulması sağlanmıştır (NDET, 2018: 2). Ancak burada göz ardı edilmemesi gereken husus, kökeni 1800’lü yıllara giden kontrol odaklı denetim anlayışı her ne kadar modern Norveç eğitiminde yer bulamasa da 1998 tarihli eğitim kanunu özellikle yerel otoritelere sorumluluk alanlarındaki okulları milli eğitim politikaları doğrultusunda eşgüdümlemesi amacıyla gerekli kontrolleri sağlama yetkisi tanımaktadır. Bu sorumluluk kapsamında yerel düzeyde gerekli düzenlemeler yapılsa da çağın yeniliklerine uyum sağlamak adına 2000’li yılların başlarından itibaren bir reform ihtiyacı gündeme gelmiştir. Böylece özellikle geçtiğimiz on yıl boyunca Norveç eğitim sistemi denetim faaliyetleri bağlamında bir dizi çabaya şahit olmuş ve konunun tarafları mevcut yasal düzenlemeleri yeniden yorumlamak durumunda kalmıştır (Hall, 2018: 9). Bu süreç beraberinde alışık olmayan bir tutumu da getirmiştir. Norveç merkezi yönetimi konunun taraflarını dış değerlendirmeden ziyade içsel bir değerlendirmenin eğitim sistemi için daha öncelikli olduğuna ikna etmiştir (EuryDice, 2015: 43). Bir başka

ifadeyle merkezi yönetim, yerleşmeye daha uygun bir eğitim sisteminin önemini altını çizerek, paydaşları yeni reform arayışlarında bunu göz önüne almak konusunda yönlendirmiştir.

Dış Paydaş Değerlendirmesi

Merkezi denetim faaliyetleri, özellikle 2004 yılında başlatılan sürecin devamlılığını sağlamak adına önemsenmiş, bu faaliyetler kısaca yasal dayanakları esas almak suretiyle eğitim politikalarının uygulandığının takibe alınması amacıyla küçük bir denetmen kadrosunun okulların ve bağlı buldukları yerel birimlerin standart formlara göre değerlendirilmesidir (NDET, 2011: 6). Bu amaçla oluşturulan Denetim Birimi “Periyodik Kurum Denetimi El Kitabı²²” adında neredeyse her yıl güncellenen bir el kitabı yayınlamak suretiyle denetmen ve denetlenenlere hangi konularda nelerin denetleneceğini önceden bildirir, dahası bu kaynak içerdiği pek çok ek sayesinde özellikle denetlenenlerin bu süreçten maksimum fayda sağlamasına yardımcı olmaktadır (Hall, 2018: 13). Bu yenilenme ihtiyacının temelinde yatan etmenlere bakıldığında, topluma karşı sorumluluk bilincinin ve öğrenme çıktılarını iyileştirme gayretinin olduğu ifade edilebilir. Bu sebeple Norveç eğitim sistemi tek yönlü bir denetim ile yetinmek yerine çok yönlü, çok paydaşlı ve sorumluluk bilinciyle birden fazla denetim ve değerlendirme aracına başvurmaktadır. Bu araçlardan bazılarının tanımları aşağıda sunulmuştur (NDET, 2011: 14-15):

Araştırma ve Geliştirme: Araştırma ve veriye dayanan geliştirme faaliyetleri kimi zaman merkezi yönetim birimi kimi zaman ise yerel veya özel firmalar aracılığıyla sıklıkla yapılmaktadır.

Analiz ve İstatistikler: Bakanlık ülke genelinde eğitime ilişkin istatistikleri ve analiz sonuçlarını düzenli olarak yayınlamak zorundadır.

Uluslararası Ölçütler: PISA, TIMMS, PIRLS, TALIS gibi uluslararası ölçüt ve göstergeler son derece yerinde kullanılmaktadır.

Anketler: Öğretim yılı içinde öğrenci, veli ve öğretmenlere yönelik anketler yapılmaktadır.

²² Instructions for Regular State Inspection Handbook

Okul Portalı: Tüm okulların sahip oldukları imkânları, dezavantajları, hedefleri, materyalleri, vb. işlemek zorunda oldukları ulusal bir veri ağı.

Eğitim Aynası: Eğitim-Öğretim Genel Müdürlüğünün her yıl eğitim adına tüm verileri paylaştığı yıllık rapor.

Yerel Bakış Analizi: Bilgi Teşvik Reformu kapsamında her bir okulun kendi öz değerlendirmesini paydaşların bakış açısıyla zenginleştirebilmesi adına okulun bulunduğu yerel çevrede bulunan tüm paydaşların okula ilişkin görüşlerini açıklaması.

Statü Raporu: Yerel yetkililerin faaliyet raporu

Tüm bu araçlar ve burada sayılmayan diğerleri bir bütün olarak Norveç eğitim sisteminin kalite güvencesi olarak çağdaş eğitim adına sarf edilen çabalardır. Ancak olağanüstü bir yerleşme örneği teşkil eden ve bu anlamda kendine has bir sistem inşa eden Norveç eğitim sisteminde, belediyeler başta olmak üzere yerel yönetimlerin de eğitim paydaşları arasında en önde gelenlerden biri olduğu gerçeği unutulmamalıdır. Eğitim sistemi bağlamında belediyelerin sorumluluk üstlenmesinde en büyük sorun coğrafi olarak dağınık bir yerleşmeye gidilmesi ve nüfus yoğunluğunun uç değerlerde değişkenlik arz etmesidir. Örneğin toplam 19 büyük şehir ve bunlara bağlı kasabalar hesaba alındığında Norveç belediyelerinin neredeyse yarısı 5000'nin altında bir nüfusa sahipken, başkent Oslo tek başına 650.000 kişiye ev sahipliği yapmaktadır (Paulsen ve Strand, 2014: 50). Bu sebeple demokrasinin öncelik alanı olduğu böylesi bir ülkede bile bu gibi nedenlerle her bir yerel yönetim birimi (belediye ve bağlı eğitim temsilcilikleri) eşit oranda eğitim denetimine dahil olamamaktadır. Ne var ki Eğitim-Öğretim Genel Müdürlüğü bünyesinde doğrudan bir Denetim Birimi bulunsa da, yerel yönetimlerde Bakanlık adına sorumluluk alanlarında bulunan okulları yılda en az bir kere denetlemekle yükümlüdür (Hall ve Sivesind, 2015: 438). Bu uygulamanın altında yatan temel etken II. Dünya Savaşından sonra hızla modernleşen ancak bunu yaparken yerleşme ağırlıklı bir kamu yönetim siyaseti izleyen Norveç'te pek çok diğer hizmet alanında olduğu gibi eğitimin çok büyük kısmının kamu okullarında yürütülmesi ve bu okulların da büyük çoğunluğunda insan kaynakları, ücret politikaları, okula kabul koşulları ve eğitim politikalarının gerçekleştirilme sorumluluğu doğrudan bağlı buldukları yerleşim biriminin yönetim erkine devredilmiş olmasıdır (Møller ve Skedsmo, 2013: 339). Bakanlığın her yıl düzenli olarak gerçekleştirdiği denetim

faaliyetleri, yerel birimlerden beklentileri açığa çıkartmakta, böylece yerel birimlerin denetim yol haritası açığa çıkmaktadır.

Öğretmen Performansının Belirlenmesi

Yerel birimlerin okul denetimleri de okul kurullarının yol haritasını ve sırasıyla alan ve sınıf bazlı öğretmen yol haritaları kendiliğinden ortaya konulmaktadır. Bir başka ifadeyle tümünden gelim yoluyla merkezi denetimden başlayarak kişiselleştirilmiş öğretmen öz değerlendirmesine kadar uzanan bir düzlemde farklı paydaşların farklı oranlarda söz sahibi kılındığı ancak her bir adımın bir sonrakini desteklediği bütüncül bir denetim sisteminden söz edilebilir.

Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi

Norveç örneğinde belediyeler kendi sınırları içinde kalan okulların gözlem ve değerlendirmesini yapma görevini üstlendiği için yerel düzeyde ilgililerin tavsiyeleri ile özellikle öğretmenlik ve okul müdürlüğü yapmış adaylar arasından yerel eğitim danışmanları görevlendirebilmektedir. Benzer şekilde bakanlık ise ülke genelinde eğitim politikalarını izlemek ve değerlendirmek üzere denetmenler görevlendirebilir²³.

İncelemeye alınan ülkelerin tamamında eğitim-öğretim faaliyetlerinin genelden özele doğru bir akış içinde denetlendiği ve tüm ülkelerde denetimin rehberlik ağırlıklı ve süreci geliştirmeye yönelik bir araç olarak kurgulandığı ifade edilebilir. Araştırma kapsamında denetim sistemleri incelenen ülkelerin karşılaştırılması tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

İncelemeye Alınan Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırması

Ülke	İç Denetim Sistemi	Dış Paydaş Değerlendirme	Öğretmen Performans Belirleme	Müfettiş Seçme-Yetiştirme
İngiltere	Var	Var (Akreditasyon)	Var	Yazılı ve Sözlü Sınav ile seçilir, En az Yüksek Lisans, 5yıl öğretmenlik ve 2

²³ www.schoolinspections.eu/impact/norway adresinden 30.06.2020 tarihinde erişilmiştir.

				yıl yöneticilik şartı
Estonya	Var	Var (ihtiyaç ve memnuniyet anketleri vb...)	Var	Yazılı sınav, 5 yıl öğretmenlik şartı
Kanada	Yok, merkezi bir anlayış yerine yerel düzeyde "okul kurulları" sorumlu		Var-okul müdürünün sorumluluğunda	Yok
<i>Tablo 8'in devamı</i>				
Güney Kore	Var		Var- öğretmen öz değerlendirme	Öğretmen kariyer basamakları esasına göre yazılı ve sözlü sınav şartı
Polonya	Var	Veli gözlem ve ulusal sınav sonuçları dikkate alınıyor	Var – Okul müdürünün denetim ve gözlemi	Sınav ve en az 5 yıl öğretmenlik şartı var
Singapur	Var		Var - öğretmen öz değerlendirme	
Finlandiya	Var ama asıl sorumluluk yerel düzeyde		Var - okul müdürünün sorumluluğunda	
Hong Kong	Var		Var - Okul öz değerlendirmesi	Öğretmenler arasından sınavla seçilir
Avustralya	Var		Kariyer basamakları uygulaması var	
Norveç	Var	Belediye ve diğer yerel birimler	Öğretmen öz değerlendirme	

Araştırma kapsamında denetim sistemleri incelenen tüm ülkelerde eğitim sisteminin bir parçası olarak denetim mekanizmasının var olduğu anlaşılmaktadır. Finlandiya ve Kanada haricindeki tüm ülkelerde bu denetim mekanizmaları doğrudan merkezi bir örgütlenmeye tabi iken, bu iki ülkede yerel düzeyde bir örgütlenme olduğu anlaşılmaktadır. Öte yandan yine tüm ülkelerde öğretmen performansının belirlenmesi ve bu değerlendirmenin esas alındığı liyakat-kariyer sisteminin varlığından söz

edilebilir. Son olarak öğretmen performansının belirlenmesinde okul müdürünün büyük oranda sorumlu tutulduğu ancak öz değerlendirme, akreditasyon, vb. çağcıl uygulamaların da gündemde olduğu anlaşılmaktadır.

4.3. Denetimde Yaşanan Güncel Gelişmelere İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Denetime ilişkin güncel gelişmeler nelerdir?” biçiminde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla alan yazın taranmış, ulaşılan bilgiler alt probleme yanıt olabilecek biçimde çözümlenerek sunulmuş, gerektiği durumlarda da yorumlanmaya çalışılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, ülkenin yeni yönetim anlayışı gereği yeniden şekillendirilmiş ve bir dönüşüm sürecinin içine girmiş bulunmaktadır. Kamuoyunda yankı uyandıran birtakım aksaklıklar eğitim sistemine ilişkin güveni sarsmış ve ülkemiz eğitim politikalarının gözden geçirilmesi gerekliliğini hem stratejik anlamda hem de toplumsal bir gerçeklik olarak gündeme getirmiştir. Yaşanan tüm bu gelişmeler ışığında Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminin uygulamaya konulduğu günden itibaren eğitim olgusu beklentileri karşılamak için yeniden ele alınmaktadır. Bu yeniden yapılanma sürecinde denetim alt sisteminde de bir dönüşümün yaşanabileceği yönünde beklentiler oluşmuştur. 10.07.2018 tarih ve 30474 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 1 Nolu Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı yeniden tanımlanmış ve dönüşüm süreci resmen başlatılmıştır. Buna göre ilgili kararnamede denetim alt sistemine ilişkin şu ifadeler yer verilmiştir;

“MADDE 320 – (1) Teftiş Kurulu Başkanlığı, Bakanın emri veya onayı üzerine aşağıdaki görevleri yapar:

a) Bakanlığın görev alanına giren konularda Bakanlık personeline, Bakanlık okul ve kurumlarına, özel öğretim kurumlarına ve gerçek ve tüzel kişilere rehberlik etmek,

b) Bakanlığın görev alanına giren konularda faaliyet gösteren kamu kurum ve kuruluşları, gerçek ve tüzel kişiler ile gönüllü kuruluşlara, faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluşturmak ve rehberlik etmek,

c) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini ilgili birimlerle iş birliği içinde yapmak, süreç ve sonuçlarını

mevzuata, önceden belirlenmiş amaç ve hedeflere, performans ölçütlerine ve kalite standartlarına göre analiz etmek, karşılaştırmak ve ölçmek, kanıtlara dayalı olarak değerlendirmek, elde edilen sonuçları rapor hâline getirerek ilgili birimlere ve kişilere iletmek,

ç) Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak,

d) Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek,

e) Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

(2) Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin rehberlik ve teftişini sağlamak amacıyla gerekli görülen illerde Bakan onayı ile çalışma merkezleri kurulabilir. Teftiş Kurulu Başkanlığı, Başkan ile Başkanlık birimlerinde ve çalışma merkezlerinde görevli Bakanlık Maarif Müfettişleri ve Bakanlık Maarif Müfettiş Yardımcılarından oluşur. Başkanlığın görev merkezi Ankara'dır. Bu merkez, Başkanlık birimlerinde görevlendirilen müfettişlerin aynı zamanda çalışma merkezidir.

(3) Teftiş Kurulu Başkanlığının ve çalışma merkezlerinin görev, yetki ve sorumlulukları, çalışma usul ve esasları, Bakanlık Maarif Müfettişlerinin ve Bakanlık Maarif Müfettiş Yardımcılarının görev, yetki ve sorumlulukları, mesleğe alınmaları, yetiştirilmeleri, yeterlikleri, yükselmeleri, görevlendirilmeleri, çalışma merkezlerine dağılımları, merkezler arasında yer değiştirmeleri ve diğer hususlar yönetmelikle düzenlenir. ”

Böylece 652 sayılı KHK ile son şekli verilen Teftiş Kurulu Başkanlığı bu kararname ile yeniden dizayn edilmiş ve eski teşkilat yapısının bütünüyle değişeceği yönünde işaret verilmiştir. Bu kararnamede vurgulanan rehberlik ağırlıklı ve çalışma merkezleri ifadeleri dikkat çekicidir. Diğer taraftan maarif müfettişlerinin Bakan adına rehberlik ve denetim faaliyetlerini yürüteceğinin altının çizilmesi ise ayrıca dikkat çekici ve uzun zamandır taraflar arasında ihtilafa yol açan merkez-yerel çatışmasının sona ereceği ümidini doğurmaktadır.

Teftiş sisteminde yaşanan sorunlar medyanın da dikkatini çekmiş ve konuyla ilgili çeşitli haberler, makaleler, köşe yazıları kalem alınmıştır. Örneğin 07.05.2018 tarihinde “Hürriyet” gazetesine konuk yazar olan Prof. Dr. İnyet AYDIN²⁴ konu hakkında şunları ifade etmiştir:

“Etkili bir eğitim sistemi için, teftiş sistemi bakanlık ve il düzeyinde yeniden ele alınmalı. Bakanlık ve il eğitim müfettişliği yeniden düzenlenmeli. Teftiş sisteminin kurumsal kültürü ve müfettişlerin mesleki kimliği yeniden oluşturulmalı. İl eğitim müfettişlerinin bağımsız çalışabilmesi için Milli Eğitim Bakanı’na bağlanması ancak yerel çalışması sağlanmalı. Tüm müfettişlerin özlük hakları ve çalışma koşulları, görevlerinin risk ve güçlüğüne bağlı olarak yeniden düzenlenmeli. Kendisini etkili biçimde denetlemeyen sistemlerin bir tür intihar girişiminde bulunduğu unutulmamalı. İki yıl içinde teftiş edilmemiş okul ve öğretmen kalmamalı. Eğitimde durum saptama yapıldıktan sonra, geliştirme çalışmaları başlatılmalı.”

Diğer taraftan çeşitli sivil toplum örgütleri de genelde eğitim özelde ise doğrudan eğitim denetimi üzerine görüşlerini birbiri ardına paylaşmaktadır. Örneğin Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası (TEM-SEN)²⁵ 10.09.2018 tarihli raporunda şunları ifade etmiştir:

“Teftiş, devletin garantisidir. Teftişi etkisizleştirmek, zaafa uğratmak yönetimin yapabileceği en son hatadır. Bu hatanın bedeli de altından kalkılamayacak kadar ağırdır. MEB’de teftiş, bilimsel, nitelikli eğitimin güvencesi aynı zamanda eğitim sisteminin sigortasıdır. Teftişle ilgili sorunlar, onları yaratan düşünce tarzları kullanarak çözülemez. Akılcı, ülke gerçeklerine uygun (sahadan/alandan alınan veriler ışığında), bilimsel, çağdaş, bir teftiş yapısı ve işleyişi için günübürlük, kişisel hissi girişimlerden vazgeçilerek, mesleğin saygınlığını ve itibarını koruyacak, teftişi gerçekçi politika ve hedeflere ulaştıracak somut adımların atılması, teftiştten korkmayan eğitimin, Müfettişlerine güven veren ve güven duyan, yaratıcı ve işbirlikçi müfettişliği teşvik eden müfettişlerini sürekli öğrenen yetkin bilgili profesyoneller olmasını sağlayan, destekleyen yaşayan teftiş sisteminin yapılandırılması gerekmektedir.”

²⁴ <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/okullarda-denetim-icin-9-neden-40826979>

²⁵ <http://www.temsen.org.tr/wp-content/uploads/2018/09/MEB-TEFT%C4%B0%20SISTEM%C4%B0-VEMAA-R%C4%B0F-M%C3%9CFETT%C4%B0%20C5%9EL%C4%B0%20C4%9E%C4%B0.pdf>

Türk Eğitim Derneği (TEDMEM) de Bakanlığa sunulmak üzere hazırladıkları “Öğretmenlik Meslek Kanunu” teklifinde denetim sistemine değinmiş ve dahası kanun tasarısına doğrudan maarif müfettişlerini ilgilendiren maddeler eklemiştir. Bunun gerekçesini ise şu şekilde açıklamıştır: ²⁶

“Eğitim sistemi içinde “Bakanlık Müfettişi” ve “İlköğretim Müfettişi” şeklinde ikili bir yapılanma yıllardır teftiş sistemi içinde tartışma konusu olmuştur. Ancak mevcut haliyle Bakanlık Maarif Müfettişliği daha çok denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini yürütmeye odaklı hale gelmiş, örgütsel yapı ve sayı olarak eğitimi sisteminin özellikle rehberlik boyutunda ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak kalmıştır. Teftiş sistemine ait geçmişteki kimi olumsuz tecrübelerden hareketle teftiş sistemini topyekûn zaafa uğratacak bir düzenleme yerine teftiş sisteminin rehberlik odaklı olarak güçlendirilmesi sağlanmalıdır. Eğitim sisteminin coğrafi ve sayısal büyüklükleri göz önünde bulundurularak teftiş sisteminin güçlendirilmesi yerel düzeyde teftiş ve rehberlik etkinliklerinin artırılmasını sağlayacaktır.”

Yeni hükümet sisteminin işe koşulmasının ardından Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalarına başlamış ve nihayet bir dizi hazırlığın ardından 23.10.2018 tarihinde “2023 Eğitim Vizyonu” adlı eylem planını kamuoyuyla paylaşmıştır. Vizyon belgesi olarak nitelendirilen bu çalışmada başat konularda gelecek vizyonu ortaya konulmuş ve ardından gelen süreçte Bakanlık yetkililerinin de katılımıyla bir dizi tanıtım semineri ve çalıştay düzenlenmektedir. Bu belgede eğitim denetimi de önemli konu başlıkları arasında sayılarak 2023 vizyonun gerçekleştirilmesinde bu alanda da bir yenilenme yaşanacağını altı çizilmiştir. Bu belgede özellikle çağımızın koşullarına uygun bir okul gelişim modelinin kurulacağı belirtilmiştir. Söz konusu durum vizyon belgesinde şöyle ifade edilmiştir:

“Bir yaşam alanı olarak okulu; her bir çocuğumuzun değerine değer, mutluluğuna mutluluk katan, evrensel, millî ve manevi erdemlerle birlikte yaşam becerilerinin içselleştirildiği mekânlar olarak görüyoruz. Yeni yüzyılda zamanın ruhunu önemseyen yeni bir okul anlayışını eğitimle ilgili tüm aktör, STK’lar, eğitim sendikaları vb. kuruluşların işbirliğiyle ortaya koymak önceliğimiz olacaktır. Eğitim sisteminde tüm iyileştirmelere yönelik politika, strateji ve eylemlerin başarı kazanmasında, en temel birimler sınıf ve okuldur. Bu nedenle okulların; eğitim sistemimizin, içinde buldukları

²⁶<https://tedmem.org/download/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni?wpdmdl=2925>

il, ilçe ve muhitin öncelikleri doğrultusunda amaçlara sahip olmaları ve bu amaçları gerçekleştirmek için faaliyetlerini düzenlemeleri sistemin bütününde iyileşme sağlamanın ön koşuludur. Bu bağlamda okulların Millî Eğitim politikaları ve amaçlarımız doğrultusunda, içinde buldukları koşul ve öncelikler dâhilinde gelişmelerini sağlayacak bir “Okul Gelişim Modeli” hayata geçirilecektir. Bu modele dayanarak her bir okulun kendi hazırlayacağı Okul Gelişim Planı, yıllık bazda merkez teşkilatla birlikte izlenecek bir yol haritası niteliğinde olacaktır. Okul Gelişim Planlarındaki hedefler doğrultusunda; çocukların bireysel, akademik ve sosyal gelişim amaçlarına yönelik etkinlikler izlenecek, değerlendirilecek ve desteklenerek iyileştirecektir. Bu gelişim modeli ile tüm kademelerde yarışma ve rekabet odaklı değil paylaşım temelli bir anlayış benimsenecektir. Okul gelişiminin değerlendirilmesindeki temel ilke, okulun gelişmeye yönelik mutlak bir ölçüte ulaşarak başarılı olarak etiketlenmesi, sınıflanması ve diğer okullarla karşılaştırılması değildir. Okul gelişimindeki başarı; her bir okulun, var olan imkânlarını göz önüne alarak yapacağı planla kendi hedefleri doğrultusunda bulunduğu yerden kat ettiği mesafe ile değerlendirilecektir. Bu çerçevede tüm okullarımızın gelişimleri tüm kademelerde yapılandırılacak Okul Profili Değerlendirme modeliyle izlenecek, değerlendirilecek ve desteklenecektir. Okulların gelişimi izlenmesi ve desteklenmesi sürecinde il ve ilçe teşkilatlarının yapısı, rol ve sorumlulukları yeniden yapılandırılacaktır. Özet olarak okulun geçirdiği bütün süreçler izlenecek, kat ettiği yol okulla birlikte değerlendirilecektir.”

Bu yeni anlayışla her bir okul kendi gelişim planını hazırlayacak ve uygulayacaktır, ayrıca bu planın izleme ve değerlendirmesinin de yapılacağı ifade edilmektedir. Öte yandan “Okul Profili Değerlendirme” modeliyle il-ilçe teşkilat yapısının ve görevlerinin de yeniden ele alınacağı ifade edilmektedir. Aynı belgede ayrı bir başlık olarak yer bulan teftiş ve rehberlik hizmetleri alanında ise okul gelişim modeline uygun stratejiler ifade edilmektedir. Buna göre 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde eğitim denetimine ilişkin yer verilen ana maddeler şu şekildedir:

1. *“Teftiş sistemimizde inceleme, araştırma ve soruşturma ile kurumsal rehberlik bileşenleri ayrılarak iki ayrı uzmanlık alanı oluşturulacaktır.*
2. *Bakanlık müfettişlerine eğitim politika ve uygulamalarındaki uyumun sağlanması, izlenmesi ve raporlaştırılmasına ilişkin yeni bir rol verilecektir.*
3. *Teftiş sistemimizde rehberlik işlevi, Okul Gelişim Modeli’ne yönelik olarak yapılandırılacaktır.*

4. *Dünyadaki başarılı eğitim sistemleri incelendiğinde izleme, değerlendirme ve denetim süreçlerindeki farklılaşmanın odağında öğretimin iyileştirilmesine yönelik öğretmen ve okul temelli rehberlik yer almaktadır. 2023 Eğitim Vizyonu, teftiş sisteminin okul geliştirme amaçlı rehberlik boyutunu öne çıkaracaktır.*
5. *Teftiş süreci ve müfettişlik rolleri, öğretmen ve okullarımızın ihtiyaç duyduğu rehberlik hizmetlerini sunmak üzere yeniden yapılandırılacaktır. Bu süreçte Millî Eğitim Bakanlığı müfettişleri araştırma, inceleme ve soruşturma görevlerinin yanında; yerinde yaptıkları yapılandırılmış gözlemler, paydaşların görüşleri, yapılandırılmış veri toplama araçlarıyla elde ettikleri verilerle oluşturdukları analiz raporlarını doğrudan okula ve Millî Eğitim Bakanlığı'na sunacaklardır. Bu raporlar gelişim odaklı tüm paydaşlar ve ilgili birimler ile paylaşılacak, sadece hata ve eksiklik tespiti olarak değil, gelişimsel veri olarak da hizmet edecektir.*
6. *Okul gelişimine yönelik rehberlik bileşeni, il ve ilçe düzeyinde de yapılandırılacaktır.*
7. *Okul ve program türlerine bağlı ihtisaslaşmış Kurumsal Rehberlik ve Teftiş dalları oluşturulacaktır”*

Yapılan pek çok araştırmada vizyon belgesiyle örtüşen sonuç ve öneriler geliştirilmiştir (Aslanargun ve Arseven, 2013; Can ve Gündüz, 2016; Göksoy ve Yenipınar, 2012; Kaya, Balay ve Taşdemir, 2016; Kılıç ve Şahin, 2017; Kocabaş ve Yirci, 2011). Vizyon belgesinde değinilen tüm bu hususlar, yıllardır ülkemiz eğitim denetimi alanında yaşanan sorunlara ilişkin yapılan araştırmaların, bu süreçte iyi analiz edildiğinin açık göstergesidir. Eğitim denetimi geleneğimizde bir kısır döngünün söz konusu olduğu, özellikle küresel rekabet şartları gereği denetim alt sisteminin yeterince önemsenmediği veya gerekli güncelleştirmelerin zamanında yapılamadığı ifade edilebilir. Sorunların vizyon boyutunda tespit edilebilmesi çözüme ilişkin bir ilerleme kaydedildiğinin ifadesi sayılabilir. Sırada atılması gereken adımın teşhis edilen sorunların akılcı ve kalıcı çözümlerine ilişkin önerilerin geliştirileceği ve somut adımların atılacağı geniş uzlaşılarda kapsamlı çalışmaların yapılmasıdır.

4.4. Denetim Sisteminin Yapı Ve İşleyişine Dair Paydaş Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Denetim sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin paydaş görüşleri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Araştırma soruları kapsamında görüşme yapılan katılımcılardan sağlanan nitel verilerin analizi sonucu elde

edilen bulgulara yer verilmiştir. Buna göre yarı-yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen veriler, görüşme formundaki soru sırası esasına bağlı kalınarak analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında katılımcılara iki ana tema etrafında sorular yöneltilmiş ve elde edilen veriler yine bu temalar göz önüne alınarak kodlanmış ve yorumlanmıştır. Buna göre belirlenen iki ana tema *eğitim denetimi sisteminin şu anki durumu* bir diğeri ise *ideal bir modele ilişkin beklentiler* şeklindedir.

Birinci tema etrafında katılımcılara çeşitli sorular yöneltilmiş ve ülkemiz eğitim sisteminde denetim alt sisteminin yapı ve işleyişinin mevcut halinin katılımcı görüşleri uyarınca bir değerlendirilmesinin yapılması amaçlanmıştır. Katılımcıların denetim kavramına ilişkin genel algıları olumlu ve olumsuz şeklinde iki kategoriye ayrılarak, olumlu algılara ilişkin kodlar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Katılımcıların Denetim Kavramına İlişkin Olumlu Algıları

	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
Olumlu Denetim Algısı	Vazgeçilemez (A3)	Teftişe kıyasla daha ılımlı (G2)	Gerekli (M3, M4)	Gerekli (Ö2, Ö5, Ö7)
	Gerekli (A5)		Disiplin (M7) İşleri sağlıklı yürütme (M8, M10)	Sorumluluk (Ö4)

Tablo 9 incelendiğinde katılımcıların az bir kısmının (12/37) denetim kavramına ilişkin olumlu algılara sahip olduğu ve dört farklı paydaş grubunda da en fazla frekans değerine sahip algının denetimin gerekli ve vazgeçilemez olduğu yönünde görüşler ön plana çıkmaktadır. Bu durumu örnekleyen bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

“Denetleyemediğin bir kararı sen vermiş olmazsın. Çünkü bir kararın başarısı, incelenmesi, kontrolü ve denetimi ile mümkündür.... Mesela Türk Silahlı Kuvvetlerinde neden denetim mekanizmasından asla vazgeçmiyorsunuz, hastanelerde neden denetimden vazgeçmiyorsunuz. Bu yüzden bir örgütün denetlenmesi; amaçlara ulaşılma düzeyini tespit etmek, amaçlara ulaşmayı engelleyen faktörleri ortaya koymak, ne kadar sapıldığını bilmek ve örgütsel

amaçlara ve insan kaynaklarının ne derece etkili kullanıldığını ortaya koymak için gereklidir.” (A3)

“Teftiş doğrudan kontrol odaklı, açık arayan bir çağrışım. Ama denetimin içinde geliştirmek de var. Eğer denetim kavramının içini bir eğitim kurumunu geliştirmek için kurumsal rehberlik ve kişisel mentörlük şeklinde doldurabilirsek, işte o zaman denetimin o soğuk algı duvarını da yıkabiliriz.” (Müfettiş Grup-2)

“Denetim kavramı kesinlikle gerekli, evet kokutucu ama ihtiyaç olduğu kesin. İnsan denetimden neden korkar, bir eksikliğiniz var o yüzden korkarsın. Hiçbir eksiğin yoksa korkmaya gerek var mı?” (M3)

“Yapılan bir iş veya eylemin doğru yapılıp yapıldığı veya ne derece de gerçekleştirildiğinin belirlenmesi çalışmaları.” (Ö5)

Katılımcı görüşlerinden hareketle denetim kavramına ilişkin olumlu algılar da bile eksik-açık aramak, kontrol etmek gibi olumsuz anlam yüklemeleri olduğu ancak denetimin sürecin iyileştirilmesi adına gerekli olduğu ifade edilebilir.

Katılımcıların denetim kavramına yönelik olumsuz algılara ilişkin kodlar tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların Denetim Kavramına İlişkin Olumsuz Algıları

	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
Olumsuz Denetim Algısı	Asıl anlamından uzak ve soğuk (A1, A2, A4)	İncitici (G1)	Eksik arayan (M1, M2)	Soğuk (Ö1, Ö9, Ö11, Ö13)
	Eksikliklere odaklanan (A6)	Soğuk (G2)	Korkutucu (M3, M5, M6, M9)	Stres-Kaygı Kaynağı (Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15)

Tablo 10 incelendiğinde katılımcıların çoğunun (23/37) denetim kavramına ilişkin olumsuz algılara sahip olduğu ve dört farklı paydaş grubunda da en fazla frekans değerine sahip algının denetimin soğuk ve kaygı yaratan bir olgu olduğu ön plana çıkmaktadır. Bu durumu örnekleyen bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

“Denetim işlevsel olarak taraflar üzerinde soğuk bir algıya yol açıyor. Bu nedenle kavramın ismini değiştirmek algıyı kolay kolay tersine çevirmeyecektir.” (A4)

“Denetim soğuk bir kavram. Teftişe göre daha iyi bir kavram ama yine de soğuk bir algıya yol açıyor. Hiç kimse denetlenmekte hoşlanmıyor.” (Müfettiş Grup-2)

“Denetleyenin beni bir gün ile değerlendirmesi beni kısıyor, stres yaratıyor. Yani her şey yolunda gitse bile o gün bir şeylerin aksaması ihtimali beni strese sokuyor. Yerine göre ehliyet sınavlarında da görev alıyoruz, adam çok iyi sürücü ama adı üstünde denetim veya sınav kişiyi geriyor.” (M5)

“Denetim kavramı telaffuz edildiği andan itibaren zihnimde korku ve sevimsiz bir düşünce durumunun yer almasına sebep oluyor. Pozitif bir algım olmadığı kesin.” (Ö11)

“Denetim kavramı stres yaratan, itici, negatif bir algı yaratıyor.” (Ö14)

Katılımcı görüşlerinden hareketle denetim kavramına ilişkin olumsuz algıların kavramın stres yaratan ve soğuk yönüne vurgu yapıldığı ifade edilebilir; öte yandan kavrama yüklenen bu gibi anlamların ise isim değişikliği ile aşamayacağı öne sürülebilir.

Katılımcılara yöneltilen bir diğer soru ise “eğitim sisteminde kimi-neyi denetlemeliyiz” şeklinde düzenlenmiştir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11

Katılımcıların Kimin ve Neyin Denetlenmesi Gerektiğine İlişkin Görüşleri

	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
Kimi ve neyi denetlemeliyiz	Okulu ve süreci (A1, A2, A4)	Tüm unsur ve süreçler (G1, G2)	Süreç ve öğretmenler (M1, M2, M6)	Öncelikle yönetimi (M3, M4, M5, M13, M14)
	Tüm paydaşları (A3, A5, A6)		Tüm unsurlar (M3, M4, M5, M7, M8, M9, M10)	Tüm süreci ve paydaşları (M1, M2, M7, M8, M9, M11, M12,

	M15)
	Sistemin kendini (M6, M13)

Tablo 11 incelendiğinde katılımcıların yarısından fazlasının (20/37) denetim sürecine eğitim sisteminin tüm unsur ve süreçlerinin dâhil edilmesi fikri ağır basmaktadır. Bu durumu örnekleyen bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

“Bu bir süreç, dolayısıyla her bir parametreyi gözden kaçırmadan denetimi gerçekleştirmek gerek. Ancak her parametreyi denetleyenlerin ayrı ayrı olması söz konusu olabilir.” (A4)

“Eğitim sürecinin bütün unsurları denetlenmeli. Hem kendi kendini denetlemeli hem de dış denetim gerçekleşmeli. Devletin en üst yapı taşında bile denetim varsa niçin milli eğitimde olmasın.” (G1)

“Eğitim sisteminin içinde olan herkes denetlenmelidir. Öğretmen, okul idaresi, ilçe, il milli eğitimdeki idare, şefler, personel, hizmetliler, kantin, servisler.” (M1)

“Eğitim içinde olan herkesi, öğretmen, yönetici, milli eğitim yöneticileri, denetlemeli, işinin ehli olup olmadığını, işini hakkıyla yapıp yapmadığını denetlemeli.” (Ö9)

Katılımcı görüşlerinden hareketle; denetimin soğuk ve stres yaratan bir kavram olmasına rağmen yine de vazgeçilemez olduğu gerçeğini de göz önüne alarak, eğitim sistemini bir süreç olarak ele alıp bu sürece dâhil olan herkesin (merkez teşkilatından taşra teşkilatına kadar) denetlenmesi görüşü ön plana çıkmaktadır.

Katılımcılara mevcut haliyle denetim uygulamalarında yaşanan aksaklıkların neler olduğu sorulmuş ve elde edilen veriler kategorilere ayrılmıştır. Mevcut uygulamanın barındırdığı sorunlara ilişkin bulgular tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Mevcut Haliyle Eğitim Denetiminde Yaşanılan Aksaklıklar

Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
-------------	----------	-------------	----------

	Teşkilatlanma (A2, A4)	Müfettiş İmajı- Niteliği (G1, G2)	Bürokratik İş Yükü (M2, M9)	Bürokratik İş Yükü (Ö1, Ö2, Ö3, Ö11, Ö14)
Aksaklıklar	Rol Çatışması (A2)	Yönerge Eksikliği (G1, G2)	İşlevsizlik (M2, M9)	Esnek olmama - İşlevsizlik (Ö1, Ö2,, Ö3, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15)

Tablo 12'nin devamı

	Yönetim- Denetim Çatışması (A3)	Rol Çatışması (G2)	Mevzuat Karmaşası (M4)	Geri Bildirim Eksikliği (Ö2, Ö15)
Aksaklıklar	Müfettiş İmajı- Niteliği (A4)		Zaman Yetersizliği (M7)	Müfettiş İmajı- Niteliği (Ö4, Ö8, Ö13)
	Geri Bildirim Eksikliği (A6)			

Tablo 12 incelendiğinde katılımcıların denetim sürecinde yaşanan aksaklıklara ilişkin görüşleri kategorilere ayrılmıştır; bu kategorilere ilişkin açıklamalar ve katılımcı görüşlerinden doğrudan alıntılar aşağıda sunulmuştur.

1- *Teşkilatlanma*: 14.9.2011 tarihinde yayımlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bakanlığın teşkilat yapısı yeniden düzenlenmiş, Teftiş Kurulu Başkanlığı kaldırılarak yerine Rehberlik ve Denetim Başkanlığı Kurulmuş, böylece Bakanlığın hizmet birimleri arasında yerini almıştır. Ancak bu yeni yapılanmada da geçmişten beri süregelen Bakanlık Müfettişi - İl Eğitim Denetmeni çatışması çözüme kavuşturulamamıştır. 14.03.2014 tarihli 6528 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile yapılan değişiklikler sonucunda Millî Eğitim Denetçiliği ve İl Eğitim Denetmenliği unvanları Maarif Müfettişi unvanıyla birleştirilmiş ve Rehberlik ve Denetim Başkanlığında görev yapan Millî Eğitim Denetçileri İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde oluşturulan Maarif Müfettişleri Başkanlıklarına atanmıştır. Bu adımla yukarıda bahsedilen unvan çatışmasının önüne geçilmiştir; ancak bu defa da illere atanan Maarif Müfettişleri şahsa bağlı kadrolar olarak tahsis edildiğinden yeni bir çatışmaya yol açmış ve denetim teşkilatının var olan örgütlenme sorunu daha da derinleşmiştir. Bu hususta katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur;

“Eğitim denetiminde çok başlılık vardı. Bu kırılmaya çalışıldı, bu düzeltilmeye çalışılırken bir ucube yaratıldı. Eğitim müfettişleri ve bakanlık denetçileri vardı ve görevleri arasında bir ayırım vardı. Bu işleyiş bozuldu.... Yeni kamu yönetimi anlayışının bazı ilkeleri vardır; saydamlık, hesap verebilirlik, yerinden yönetim gibi. Bu ilkeler içinde denetim konusu da sonuç odaklı mı süreç odaklı mı meselesine takıldı kaldı. Ve denetim süreci kamu yönetimi içinde yok edilmek istendi... Nitekim teftiş kurulları kaldırıldı, soğuk ve sert bulundu. Oysa bunların 150 yıllık geçmişi vardı. Doğrudan bakana bağlıyken alt düzeye indirildi. Buradaki karmaşa o örgütlenmeden doğan karmaşaydı. Yaklaşık 16 milyon ğrencisi olan bir sistemdi, bunu siz denetlemeye kalktığınızda elinizde binlerce eleman olması gerekir. Ancak sayısı yüzlerle ifade edilen bir kadro ile yetersiz kalındı.” (A2)

“ncelikle yapılan düzenlemelerin bu alanda var olan örgüt iklimini bozması söz konusu. Daha önce iki başlı bir yapılanma söz konusu idi ve bu iki ayrı grubun tek çatı altında birleştirilmesi kabul edilebilir bir durum olarak karşımıza ıktı. Ancak bakanlık müfettişlerinin ellerindeki yetkilerin alınarak ilköğretim müfettişleri ile aynı unvan altında görevlendirilmeli kamu yönetimi ilkelerine uymaz ve vicdana uymaz.” (A4)

“...rtk ayırışmanın üzerine resmi olarak bakanlık müfettişi ve taşra müfettişi diye bir ayırım yapılıncaya, tüm etki alanınız daralıyor. En kötü ihtimalle mesai arkadaşların seni frenliyor. Biz de artık olumsuz müfettişi imajına evrilmeye başlıyoruz.” (G2)

Katılımcı görüşlerinden ve ülkemiz eğitim sisteminde denetimin tarihsel evriminden hareketle denetim alt sistemine ilişkin bir örgütlenme sorununun varlığından ve bu sorunun aynı zamanda müfettişi niteliği, imajı, müfettişlerin seçilmesi-yetiştirilmesi, rol atışması gibi yeni sorunlara yol açtığı veya devamını sağladığı ifade edilebilir.

2- *Rol atışması*: Mevcut haliyle unvan karmaşasından bağımsız olarak ülkemiz eğitim sisteminde denetim alt sistemi Bakanlığa bağlı Teftiş Kurulu Başkanlığı altında işletilmektedir. Buna göre merkez ve taşra teşkilatında görevli müfettişlerin hem rehberlik hem de inceleme-soruşturma görevini aynı anda ve unvanla yerine getirmek

zorunda olmaları, gerek müfettişlerin kendi içinde gerekse yönetici, öğretmen ve öğrenci gibi diğer paydaşlar arasında bir rol çatışmasına yol açtığı ifade edilebilir. Bu durum katılımcı görüşlerinde ön plana çıkan müfettiş imajı-niteliği gibi diğer hususlarla birlikte değerlendirildiğinde yıkıcı etkilere ulaşabilir. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda verilmiştir:

“Bir başka mesele daha var; soruşturma işi nasıl yapılacak. Müfettişlerin inceleme ve soruşturma görevleri de var. Rehberlik ve soruşturma görevleri rol çatışmasına yol açıyor. Siz bir kuruma rehberlik amaçlı gitseniz bile o kurum ve kişi sizin bir soruşturmacı kimliğiniz olduğunu da biliyor. Dolayısıyla maske takmak zorunda kalıyorlar. Bu çelişkili bir durum.” (A2)

“Merkez teşkilatı şu an bizden soruşturma yapmamızı bekliyor, başka bir rol üstlenmemize izin verilmiyor. Türk eğitiminde denetim şu anki vizyon ile 30 yıl hatta 50 yıl geriye gitti. Hani normalde klasik, neo-klasik, modern diye evrilmesi gerekirken bizde bunun aksi yönünde bir evrim yaşandı” (G2)

Buna göre 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde de yer bulan bu konu, öngörüldüğü gibi rehberlik, denetim ve inceleme-soruşturma rollerinin birbirinden ayrılması şeklinde çözüme kavuşturulmalıdır.

3- *Yönetim-Denetim Çatışması*: Denetim, yönetim süreçlerinden biri olarak ele alınmalı ve bu anlamda yönetsel süreçlerin geliştirilmesi adına bir araç olarak kullanılmalıdır. Ancak Türkiye gibi milyonlarca öğrenci ve öğretmeni ile devasa bir yapıya bürünen eğitim sistemlerinde yönetim yapılanması arzu edildiği gibi etkili ve çevik olamayabiliyor. Bu gerçeğe denetimin olumsuz ama gerekli rollerinden biri olan sistemin aksaklıklarını tespit etmek gerçeğini de eklediğimiz zaman yönetimin denetimden hoşlanmaması durumu ile karşılaşıyoruz. Buna ilişkin katılımcı görüşlerinden biri şu şekildedir:

“Denetim konusunda aksaklık yaşanmasının nedenlerinden bir tanesi veriye dayalı olmayan yönetsel kararlar. İkincisi yönetim kendini denetleyen, değerlendiren, hakkında rapor yazan bir mekanizmanın varlığını istemiyor. Verilen kararlardan mutlu olmuyor. Yönetim daha özgür olmak istiyor. Yönetsel kararlar siyasal bir çizgide verilmesi halinde, teftişin engelleyici-önleyici etkisini elimine etmek

istiyor. Bu yüzden teftiş sisteminin varlığı yönetimi rahatsız ediyor. Bunu bertaraf etmenin birkaç yolu var: birincisi teftişin yetkilerini kısıtlamak, müfettişleri saf dışı etmek.” (A3)

Yönetim kademelerindeki kişilerin denetlenme korkusu ve isteksizliği denetimin sürecin tamamına yayılmasını geciktirmekte ve bu nedenle hesap verebilirliğin sağlanmasını engellediği ifade edilebilir.

4- *Müfettiş İmajı-Niteliği*: Katılımcı görüşlerinde yaşanan aksaklıklara ilişkin ön plana çıkan hususların biri de var olan maarif müfettişlerinin imajı-niteliği şeklinde kodlanmıştır. Buna göre ülkemiz eğitim sistemi açısından insan kaynaklarının niteliği sorunu uzun yıllardır devam eden ancak bir türlü çözüme kavuşturulamayan meselelerin başında gelmektedir. Bu sorunu maarif müfettişlerin özelinde ele aldığımızda kişisel farklılıkların ötesinde istikrarlı bir müfettiş seçme ve yetiştirme uygulamamızın olmaması dikkat çekmektedir. Özellikle eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisans düzeyinde eğitim verilmemesi; birincil amacı müfettişlik olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesine engel teşkil etmektedir. Öte yandan maarif müfettişi seçme ve yetiştirme sürecinin sağlıklı işlemediğine ek olarak var olan maarif müfettişlerine yönelik mesleki gelişim ve kariyer planlarının da eksikliğinden söz edilebilir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Bakanlık müfettişleri daha vizyoner, profesyonel ve resmi. Bizim işimizde insan ilişkileri çok önemli. Ben bir müfettişten daha çok şey bekliyorum. Öğretmeni bilgilendirsin istiyorum. Mahkeme yapar gibi değil, öğretmenin önünü açacak şeyler yapmalı. Psikoloji alanında kendilerini geliştirmeliler. Kendi alanlarında yüksek lisans, doktora yapmalı. Öğretmen şunu bilmeli müfettiş benden daha yetkin, bilgili ve kendi alanında bir rol model, benden bir farkı var ki müfettiş olmuş. Öğretmen müfettişe saygı duymalı ona imrenmeli ve gıpta etmeli.” (A1)

“...ben müfettişleri ikiye ayırıyorum, mektepli ve medreseli. Bizler üniversite sınavında başka bölümler yerine müfettişliği tercih ettik. Hem öğretmenlik bilgisine sahip hem de ayrıca bir alanda da uzmanlık söz konusu. Bu tür müfettişlerinin alana önemli katkıları oldu. Pek çoğumuz akademisyen oldu. Müfettişler mektepli yetişmişse, alana katkı sağlıyor. Ama siyasal baskılarla bir yerlere geldilerse

çok etkili olamıyorlar. Yani insan niteliği bazında girdi kaliteli olursa çıktısı da kaliteli oluyor.” (A3)

“Bir defa şu anda müfettişler arasında heterojen bir kurgu var. Bakanlık müfettişliğinden gelenler ile ilköğretim müfettişliğinden gelenler arasında bir nitelik farkı olduğu kesin. Bu heterojen yapının öncelikle daha benzeşik hale getirilmesi gerekir. Bu farklılık bakanlık müfettişlerinin lehine bir durumdu; bu kişiler gerek donanım, gerek insan ilişkileri ve öğretmene yaklaşımları ile fark yaratıyordu. Dolayısıyla var olan müfettişler için bu rakım farkını gidermek gerekiyor, ancak yüksektekileri aşağı çekerek değil tam tersine ilköğretim kökenli olanları yukarılara çıkarmak gerekiyor. Böylece grup homojenleşecektir. Hala var olan müfettiş grubunda çağdaş denetimin temel amacının sürece katkı sunmak ve geliştirmek olduğu bilincinin inşa edilmesi gerekir.” (A4)

“2014 öncesi maarif müfettişlerinin geldiği kaynaklar birbirinden farklı. 400 farklı diploma kaynağı olduğu söyleniyor. Öğretmenlik mezunu olanlar var, EYTP mezunu olanlar var, farklı lisans mezunu olup öğretmenlik yapanlar var, kurslarla yetiştirilenler var vb.. Bu diploma çeşitliliği denetim geleneğini değiştirdi. Herkesin denetim tarzı birbirinden farklı. Bu çeşitlilik kabul edilemez bir sayıya erişti. Kişinin karakterinden kaynaklanan farklılaşma kabul edilebilir, ama her bir müfettişin kişiliği, diploması, dünya görüşü derken bu farklılaşma sayısı kabul sınırlarını aşıyor.” (G1)

“Okula gelen müfettişler bir önyargıyla geliyor. İlla ki bir eksik bulmak peşindeler.” (M2)

“Bir örnek vereyim size; bir okul müdürü arkadaşım bana kendisini denetlemeye gelen müfettişin verdiği notu okuttu. Notta bildiğin yemek tarifi yazıyor, bu ne diye sorduğumda öğle yemeği siparişi cevabını aldım. Bu şekilde bir denetim algısı ile nereye varabiliriz? Hani nerede rehberlik, öğretimsel liderlik?” (M4)

Katılımcı görüşlerinden ve görüşmeler esnasında katılımcıların talebiyle kayıt dışı tutulan noktalardan hareketle bazı maarif müfettişlerinin mesleki tutum ve uygulamalarına ilişkin olumsuz bir algı oluştuğu ve çeşitli yaşantılar sonucu bu algının uygulamaları etkileyecek olumsuz tutumlara dönüştüğü ifade edilebilir.

5- *Geri Bildirim Eksikliği*: Denetim uygulamalarına ilişkin katılımcılar tarafından aksaklık olarak nitelendirilen bir diğer husus ise denetim sürecinin geri bildirim mekanizmasından mahrum bırakılması yönündedir. Buna göre denetim, varlık gerekçesi itibariyle, sistemin sağlıklı ve sürekli işlerliğini sağlamakla yükümlü ancak bunun da ötesinde öğretmenlerin ve tüm eğitim sürecinin iyileştirilmesine-geliştirilmesine katkı sağlamak üzere kurgulanmalıdır. Tespit edilen bir eksikliğin giderilmesi veya iyi uygulamaların yaygınlaştırılması denetimin ve denetçinin öncelikli amacı olmalıdır. Konuyla ilgili katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Bence müfettişlerin en zayıf yanları bu süreci geliştirme konusunda yeterli farkındalık yaratılmamış olmasıdır. Çağdaş performans değerlendirme sisteminde herşeyden önce karşılıklı bir mutabakat sağlanması gerekmektedir. Bunun açık bir şekilde öğretmene bildirilmesi ve ikna edilmesi gerekmektedir. Öğretmene yetersiz olduğu yönler beyan edilmeli ve gerekirse itiraz edebilme hakkını da kullanması sağlanmalıdır. Bu bir nevi deklarasyondur, karşılıklı olması gerekir. Bunun ödüllendirme boyutu olabilir. Eksik yönlerinin ise somut bir şekilde ortaya konulması ve yetersizliklerin giderilmesi için ortam hazırlanmalıdır.” (A4)

“Öğretmenler mevzuat boşluğu ve okul yönetimlerindeki atama çalkantıları nedeniyle neredeyse hiç denetlenmemektedir. Süreçte takip edilmemekte, etkinliklerine ve davranışlarına olumlu ve olumsuz bir geri bildirim alamamaktadır.” (A6)

“Öncelikle eğitim sistemimizde denetleme mekanizması yerine dönüt mekanizmasını işler kılmalıyız.” (Ö10)

“Denetleyen ılımlı ve rehberlik etme havasında olarak denetimini yapmalı. Samimi ve rehberlik edici yaklaşırken eksikleri de ortaya koyarak düzeltilmesini talep etmeli.” (Ö12)

Buna göre denetim mekanizmasını sağlıklı kılan etmenlerden birinin de etkili bir geri bildirim süreci olduğu ifade edilebilir. Ancak bu sürecin var olan denetim alt sistemi içinde işler kılınabilmesi için, gerek var olan mevzuat temelini yeniden şekillendirilmesi gerekse tarafların böylesi bir sürece hazırlanmaları gerekmektedir. Zira geri bildirim mekanizması için tanımlanacak yetki ve sorumluluklar başka problemlere yol açabilir veya kötü amaçla kullanımı söz konusu olabilir.

6- *Yönerge Eksikliği*: Eğitim olgusu, sistematik bir tasarıma sahip bir süreç işaret etmektedir, bu nedenle gelişigüzel denetlenmesi veya bütünüyle başboş bırakılması düşünülemez. Ancak eğitim sistemimizde girdileri eşitlemek gibi bir imkân bulunmadığından doğrudan süreç ve çıktılar üzerinde yoğunlaşmak tercih ediliyor ve bu seçenek gerek mevcut koşulların gerektirmesi gerekse sistemin işlerliğini devam ettirmek adına neredeyse en akılcı yol olarak kabul ediliyor. Ancak bu kez de farklı değişkenlerin hakim olduğu ülkemizde, gerek okul türü ve program çeşitliliği gerekse hakim olan sosyo-demografik değişkenler sabit bir form-yönerge-mevzuatı kullanmayı zorlaştırıyor, hatta bunun da ötesinde sakıncalı hale getiriyor. Denetim formlarının çağımızın koşullarının gerisinde kaldığı ifade edilebilir ve dahası mevcut uygulamaların teknolojik ve toplumsal dönüşüm hızına ayak uyduramadığı bu nedenle var olan yönerge, vb. eksik kaldığı belirtilebilir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Denetim formu açık uçlu olursa, Mardin ile Ankara aynı formu kullanabilir. Denetim formatı çok somut olmamalı, açık uçlu soyut önermeler olmalı. Kazanım şeklinde bir önerme formatı verimli olmuyor... Birbirinden farklı modüller geliştirilmeli, köy modülü, kasaba modülü, şehir modülü, anne-baba sosyo-ekonomik gelişmişlik modülü vb. Bir de eğitim denilince herkesin aklına bilişsel alan geliyor, neyi ne kadar bildiğini saptamaya çalışıyoruz. Hâlbuki diğer tarafta beceri alanı da var. Örneğin yere çöp atmamak davranışını nasıl ölçeceğiz? Bu davranış uzun yıllarda kazanılır. Duyuşsal ve psiko-motor alana özgü standartlar da geliştirilmeli.” (G1)

“Denetim standartları tam olarak uygulanmıyor. Yönergeler eksik... Nota dayalı bir denetim süreci de sağlıklı değil. Bu kadar sınırlı sürede denetim olamaz. 40 dakika da müfettiş kimi nasıl değerlendireceğini bilmeyince, işin içine subjektiflik giriyor. Müfettiş sınıfa girdiğinde anlık olarak kendini iyi pazarlayabilen, karşısındakini etkileyebilen kişi yüksek bir not alıyor... Elimizde denetim formu olsa da form bile yetersiz kalıyor ki zaten bu formu tam olarak uygulayabilmeniz için 4 gün gözlem yapmanız lazım. Örneğin geçen yıl gelen müfettiş şu evraklara baktı, bende bunları hazırladım diyen bir öğretmene evrak işlerine gerek yok, süreci gözlemleyeceğiz denilince üzerine alınıyor, bir yanlış

mı yaptım da bu yıl evraklar yerine başka şeylere bakılıyor gibi bir algı oluşuyor. Evraklar birer araçtır, asıl amaç çocuğun öğrenmesi...” (G2)

7- *Bürokratik İş Yükü:* Eğitim denetimi, özellikle öğretmen ve yöneticiler açısından bürokratik iş yükü olarak algılanmaktadır. Kavrama ilişkin genel algının denetim alt sisteminin eğitime bir katkı sağlamak yerine, hazırlaması zaman alan hatta eğitimin aksamasına bile sebep olan bir dizi evrakın kontrol edilmesi dolayısıyla bu uygulamanın iş yükünü artırdığı şeklinde olduğu ifade edilebilir. Öte yandan böylesi bir algının tarafları denetimin göstermelik olduğu inancına sürüklemesi de kaçınılmazdır. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“O kadar çok evrak işimiz var ki pek çoğu öylesine yapıp dosyalanıyor. Bazı şeyler yasak savmaktan ibaret. Müfettişler bunları denetliyor, dolayısıyla bu sürecin bana ve okuluma bir katkısı olmuyor.” (M2)

“Genel olarak denetimlerde sadece evrak istenmekte. Okulun ve çevresinin mevcut konumu dikkate alınmadan sanki her yerdeki okullar aynıymış gibi başarı beklenmektedir.” (M9)

“Bakanlık müfettişi o kadar açık aramaya gelmişti ki istediği her evrakı çıkardım verdim bu sefer zümre planımı didik didik inceledi ve yazım yanlışlarının altını çizdi. Şaşırtıcı olan şey aynı müfettişin okulumuz Türkçe öğretmenin dersine girip hiçbir evrak bulamayınca hocam bir hafta içinde şu evrakları tamamlarsanız iyi olur şeklinde ricada bulunması.” (Ö2)

“2017-2018 Eğitim- Öğretim yılında okulumuz Bakanlık müfettişleri tarafından bir teftiş geçirdi. Daha önce hazırda olmayan ve sırf müfettişler geleceği için hazırlanması gereken birçok evrak yüzünden tüm okul olarak oldukça stresli bir süreç yaşadık. Eğitim-öğretim için ayırmamız gereken zaman ve enerjimizi tükettik, derslere olan motivasyonumuzu oldukça olumsuz etkiledi. O evraklar olmadan biz eğitim öğretimimizi verimli bir şekilde vermiyor muyduk?” (Ö14)

“Maarif müfettişlerin ders denetimi yapmaması evrak yükünü azalttı.” (Ö15)

8- *İşlevsizlik:* Denetim, yönetim süreçlerinden biri olması sebebiyle yönetsel süreci geliştirme çabası üzerine kuruludur; bu anlamda hem karar verme

mekanizmasının gözden geçirilmesi hem de süreç içinden gerekli iyileştirmelerin yapılmasından sorumludur. Buna göre ülkemiz eğitim sisteminde denetim uygulamalarının işlevsiz kılındığı ifade edilebilir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Bazı şeyler yasak sarmaktan ibaret. Müfettişler matbu evrak denetliyor, dolayısıyla bu sürecin bana ve okuluma bir katkısı olmuyor.” (M2)

“Görmezden gelmek yerine eksiği hatayı söyleme, bunu gidermeye yönelik çalışmalar yapmak daha etkili olacaktır.” (Ö1)

“...ülkemizde yapılan her uygulama gibi denetim de göstermelik.” (Ö2)

“Denetim yetkisini elinde bulundurduğunu düşündüğümüz müfettişlerin ellerindeki çalışmaların çok olması sebebiyle bazı işlemleri yapmış olmak için yaptıklarını düşünüyorum. Evrak üzerinde tamamlanmış kontrol listeleri var; ancak sonuç olarak değişen hiçbir şey yok. Hele bir de fotoğraf çekilerek süsleniyse, denetim ölümsüzleşmiş demektir.” (Ö11)

9- *Mevzuat Karmaşası*: Denetim uygulamalarının mevzuat hükümleri uyarınca yürütülmesi esas alındığından, söz konusu mevzuat alanında yaşanan ani ve sık değişiklikler zaman zaman kaosa dönüşebilmekte ve denetçi-denetlenen ilişkilerinde karmaşaya yol açabilmektedir. Bu konuda bir katılımcı okul müdürü görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Denetimle ilgili temel problemlerden birisi de şuydu; o kadar sık mevzuat değişikliği var ki, ne denetleyenler ne de denetlenenler kendilerinden tam olarak ne beklendiğini anlayamıyor. Bir makam aracı düşünün, bu aracın rengi siyah olur, bu renk onun makam arabası olduğunu kanıtlar. Siz aynı aracı her gün farklı bir renge boyarsanız sonuç ne olur? Denetim de yaşadığımız kafa karışıklığı işte böyle birşeydi... Mevzuat çok ağır mesela, bir idari denetim 5 gün sürer mi, ben holding miyim altı üstü küçücük bir okulum. Bunun sadeleştirilmesi lazım.” (M4)

10- *Zamanlama Yetersizliği*: Denetim faaliyetlerinin, bütün örgüte dolayısıyla eğitim sürecine katkıda bulunabilmesi denetçilerin uzmanlıklarıyla doğru orantılıdır.

Ancak burada denetimin nihai amacı göz önüne alınarak söz konusu uygulamanın kısa bir zaman aralığına sığdırılmaya zorlanması; temel girdi ve çıktısı insan olan eğitim olgusunun doğasına ters düşmektedir. Bu duruma ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen sayısı ile kıyaslandığında müfettiş sayısının azlığı nedeniyle, bir öğretmene değerlendirme için ayrılan sürenin çok olmaması ve değerlendirme için yeterli zamanın olmaması çok büyük problem.” (A6)

“Nota dayalı bir denetim süreci de sağlıklı değil. Bu kadar sınırlı sürede denetim olamaz. 40 dakikada müfettiş kimi nasıl değerlendireceğini bilmeyince, işin içine sübjektiflik giriyor. Müfettiş sınıfa girdiğinde anlık olarak kendini iyi pazarlayabilen, karşısındakini etkileyebilen kişi yüksek bir not alıyor. Süre sınırlı olunca, süreçleri işletemiyorsunuz.” (G2)

“Birkaç saatle sınırlı tutulan denetim verimli olabilir mi?” (M7)

“Kısa zamanlı denetimler çok sağlıklı sonuçlar vermeyebilir. Denetlenen personelin o anki haleti ruhiyesini tam olarak anlamayabilir. Kurum veya okul idaresinden aldığı telkinle hareket edebilir” (Ö5)

Yukarıda bahsedilen konu başlıklarının haricinde katılımcı görüşlerinde öne çıkan temel denetim aksaklıkları şunlardır; *nesnellik endişesi, öğretmenlik mesleğinin kutsallığı, mesleki itibar, maddi ve manevi kazanımların azlığı, yetkisizlik, hesap verebilirlik, kişiler ve kurumlar arası güvensizlik, öğretmen yetiştirme, eğitim yöneticilerin seçilmesi ve yetiştirilmesi ve motivasyon eksikliği*. Buna göre Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin sağlıklı işleyişine engel olan bir dizi aksaklıktan bahsedilebilir. Araştırmanın daha önceki bölümlerinde değinildiği gibi denetim sistemimizin tarihsel evriminde gerçekleştirilen reformların sorunları çözmek yerine daha da derinleştirdiği ifade edilebilir.

Katılımcılara var olan maarif müfettişlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin neler olduğu sorulmuş ve elde edilen veriler, katılımcılar arasında görüş farklılığı olup olmadığını betimlemek amacıyla bir arada yorumlanmıştır. Var olan maarif müfettişlerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin bulgular tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Var Olan Maarif Müfettişlerinin Güçlü ve Zayıf Yönleri

	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
Güçlü Yönler	Vizyoner (A1)	Nesnellik (G1)	Nesnellik (M1, M8)	Nesnellik (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7)
	Liyakat (A3, A4)	Alan Uzmanlığı (G2)	Alan Uzmanlığı (M2, M3, M4, M8)	Alan Uzmanlığı (Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö15)
	Deneyim (A6)			
Zayıf Yönler	Yargılayıcı (A1, A4)	Motivasyon Eksikliği (G1)	Yargılayıcı (M4, M3)	Yargılayıcı (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4)
	Kendini Geliştirememe (A2)	Kendini Geliştirememe (G2)	Kendini Geliştirememe (M1, M2, M6)	İletişim ve Empati Eksikliği (Ö5, Ö12, Ö13)
	Liyakat (A3)		Motivasyon Eksikliği (M5)	Kendini Geliştirememe (Ö7, Ö8, Ö11, Ö15)
	Yeniliklerden Habersiz (A6)		Yeniliklerden Habersiz (M6, M8, M9, M10)	

Katılımcıların, var olan maarif müfettişlerinin güçlü ve zayıf yönlerine ilişkin görüşleri karşılaştırılmalı olarak ele alındığında maarif müfettişlerinin; vizyoner, liyakat sahibi oldukları, denetime ilişkin deneyime sahip oldukları, nesnel davrandıkları ve denetim alanına özgü uzmanlığa sahip oldukları ifade edilebilir. Alan uzmanlığı ve nesnel tutum ise en fazla tekrar edilen güçlü yönlerin başındadır. Öte yandan var olan maarif müfettişlerinin karşısındakini yargılayıcı bir üslup takınmaları, kendilerini geliştirememeleri, yenilikleri takip edememeleri, mevcut durumdan rahatsızlık duyup motivasyonlarını kaybetmeleri, iletişim ve empati kuramamaları ise zayıf yönler olarak ifade edilmiştir. Yargılayıcı tutumlar, kendilerini geliştirememeleri, yeniliklerden haberdar olamamaları ve iletişim-empati yoksunluğu ise en sık tekrar edilen zayıf yönlerdir. Akademisyen ve maarif müfettişi görüşlerinde öne çıkan güçlü ve zayıf yönlere ek olarak müfettişlerin seçilme, yetiştirilme ve atanma biçimlerine de dikkat çekilmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur:

“Vizyonları dar. Hoşgörülü ve farklı bakış açıları yok. Alanlarında daha olumlu katkı sağlayabilir ama aynı müfettiş hem soruşturma hem de rehberlik yapamaz. Bakanlık müfettişleri daha vizyoner, profesyonel ve resmi. Bizim işimizde insan ilişkileri çok önemli. Ben bir müfettişten daha çok şey bekliyorum. Öğretmeni bilgilendirsın istiyorum. Mahkeme yapar gibi değil, öğretmenin önünü açacak şeyler yapmalı.” (A1)

“Eğitim alanındaki denetim sistemi aşınmıştır. Taşrada çalışanların kendilerini geliştirememesi ve yerel kalma sorunu var. Denetledikleri insanlardan daha üst niteliklere sahip olmalı. Bunun aracı eğitimidir.” (A2)

“Aramızda homojen bir yapı yok, kimimiz daha donanımlı iken kimileri mesai saati doldurmakla meşgul. Öğretmenlik mesleğinin inceliklerini unutmak ve gündemi takip edememek bizleri yıpratıyor.” (G2)

“Özellikle genç olanlarda şunu gözlemliyorum; daha önce öğretmenlik tecrübesine de sahip ama aradan uzun yıllar geçmemiş. Halen öğretmen gibi bakmayı beceremiyor. Bu nedenle müfettişlerin öğretmenliği unutmaması gerekiyor, yoksa bize bizden biriymiş gibi bakamıyor. Okulun ne gibi sorunları var, öğretmen ne hissediyor bunları bilmesi lazım.” (M3)

“Müfettişler neyi denetleyeceğini çok iyi biliyor. Girdiği bir sınıfta şu öğrenciye soru sormasa diye dilekte bulunduğunuz öğrenciyi bir bakışta buluyor. Nasıl yapıyorlar anlamıyorum ama bu işi gerçekten ustalıkla yerine getiriyorlar.” (M4)

“21. yy becerilerine ayak uyduramıyorlar. Dijital bir dönüşüm yaşanmalı. Eksik bulmaktan vazgeçmeli, sorun tespitinden ziyade çözüm geliştirmeye odaklanmalı.” (M2)

“Çok farklı örnekler görmüş olmaları sebebiyle anlatacak ve çeşitlendirecek örnekleri fazla, alanlarında çalışmaları bulunanlar var, denetleyen kişinin maarif müfettişi olması geri dönütlere güven duyulmasını sağlıyor.” (Ö11)

“Bu soruya genel bir cevap vermek çok zor olur. Okulumuza gelen 3 maarif müfettişinden her biri farklı niteliklere sahiplerdi. Bir tanesi bizimle hiç iletişim kurmazken bir diğeri tek tek tokalaşıp hal hatır soruyordu.” (Ö14)

Tablo 13’teki verilerden ve doğrudan alıntılardan anlaşılacağı üzere var olan maarif müfettişlerimizin en güçlü yönleri denetimin kendine has alan uzmanlığına ve nesnel tutuma sahip olmaları iken en zayıf yönleri ise karşısındakini yargılayan tutumları, kendilerini geliştirememeleri, yeniliklerden haberdar olamamaları ve iletişim-empati yoksunluğu şeklinde ifade edilebilir. Buna göre denetimin doğası gereği olması gereken denetleyen-denetlenen ilişkilerinin sağlıklı olmadığı ve bu nedenle tarafların denetim kavramına yükledikleri anlamın bile dönüştüğü ifade edilebilir. Diğer taraftan denetmen niteliğinin ise hemen her paydaş nezdinde sıklıkla değinilen bir sorun alanı olarak karşımıza çıkması ise bu alana özgü politika ve stratejilerin gözden geçirilmesi gerekliliğini göz önüne sermektedir.

Ülkemiz eğitim sistemi son yıllarda akademik başarı temelli tartışmaların öznesi konumundadır. Hemen her yıl yükseköğretim kurumları giriş sınavlarında sıfır puan çeken ortaöğretim mezunlarımızın istatistikleri ulusal medyada kamuoyuna sunulmaktadır. Öte yandan benzer bir durum PISA ve TIMMS gibi uluslararası değerlendirmelerde de karşımıza çıkmaktadır. Araştırma kapsamında katılımcılara, ülkemiz eğitim sisteminin akademik başarı anlamında arzu edilmeyen bir duruma düşmesinde mevcut denetim sisteminin bir etkisi olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcı görüşlerinden elde edilen kodlar tablo 14’te verilmiştir:

Tablo 14

Akademik Başarının Düşmesinde Denetimin Rolüne İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
Etkili	A1, A2, A3, A4, A5, A6	G1, G2	M6, M7, M10	Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö11
Etkisiz			M1, M2, M3, M4, M5, M8, M9	Ö1, Ö4, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15

Tablo 14 incelendiğinde dikkat çeken hususların başında mevcut şartlar içinde akademik başarının düşmesinde akademisyen ve maarif müfettişlerinin tamamı eğitim denetiminin rolü olduğu algısına sahipken, okul müdürü ve öğretmen katılımcılar arasında bir görüş birliği bulunmadığıdır. Ancak sayısal üstünlüğün akademik başarı düşüşünde eğitim denetiminin etkisi olduğu yönünde olduğu ifade edilebilir. Özellikle görüşmeler esnasında katılımcıların yarı yapılandırılmış görüşme formundaki soruların sınırlarının dışına çıkarak, akademik başarı-egitim denetimi ilişkisini daha öznel yorumladıkları gözlenmiştir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

“Sistem geri dönütleri dikkate almalı, aksi taktirde denetim işlevsiz kalır. Denetmen öğrenci yeterliklerini gözlemlemeli, programın öngördükleri açısından öğrenciler istenilen seviyeye geldi mi gelmedi mi, bu ikisi arasında bir fark oluyorsa denetmen bu farkın nedenlerini sorgulamalı. Denetmende bir eğitim lideri.” (A2)

“Denetim sistemin aksayan yönlerini gidermiyor ki, her yıl aynı eksikliklerle sınavlar yapılıyor ve sonuç hezimet.” (A4)

“Evet, çünkü denetlenmeyen/değerlendirilmeyen bir sürecin istenen çıktıklarına ulaşmak mümkün değildir. Eğitim gibi çok boyutlu, çok paydaşlı bir sistemin sadece öğretmen/yönetici/sınav eksenli bir başıboşluğa emanet edilmesi mümkün değildir.” (A6)

“Ders saatlerinin sayısının artması akademik başarıyı artırmaz. İlkokullarda ders saati beşten altıya çıktı, yetmedi hafta sonu etüt, kurs yetmedi okuldan sonra DYK; sonuç değişmiyor, PISA başarımız aynı seviyede. Nasıl ki insan vücudu ekmeğe, suya, vitamine, vb. farklı şeylere ihtiyaç duyuyorsa, eğitimde çocuk da derse, oyuna, etkinliğe, projeye ihtiyaç duyuyor. Az oynayan çocuk az proje geliştiriyor. Öğretmenler yaprak testlerle bu gelişimi sağlarız sanıyor. Sonuç üniversite mezunu işsizler ordusu!” (G1 - Yapılandırılmamış)

“Eğitimi tam yerine getiremiyoruz. Akademik başarı için gerekli hiçbir şartı sağlayamıyoruz. Bu ön şartlara ne ben, öğretmen ve okul ne de veli-öğrenci hazır. Bizim bu meslekte maalesef son yıllarda icra ettiğimiz tek şey sorunsuz

gün geçirmek. Okulu sabah açtık akşam sorunsuz, kazasız belasız okulu kapatabiliyorsak ne mutlu bize.” (M5)

“Evet, çünkü denetimler sırasında farkında olunmayan yanlışlar tespit edilebiliyor ve daha doğru eğitim-öğretim süreçlerinin oluşması sağlanıyor.” (M10)

“Hayır, çünkü denetim farklı bir olgu. Müfredatın dışına çıkmadığınız bir sistemde denetim akademik başarıyı artırmaz.” (M2)

“Evet, çünkü öğretmenler bir kere atanıyor ve sonraki süreçte ruh sağlığı beden sağlığı bakımından hiçbir denetimden geçmiyor. Okullar şu anda denetlense öğretmenler arasında bu mesleği yapması kesinlikle uygun olmayan bir sürü meslektaşım var.” (Ö2)

“Denetim bizde maalesef korku ütopyası şeklinde gerçekleşiyor. Denetim geçirilecek süreçlerde göstermelik yapılan hazırlıkların uzun soluklu başarı getirmesi beklenemez. Klasik gelecek belki ama denetimin öncelikle mesleğini yapan kişi tarafından içsel olarak yapılması gerekiyor.” (Ö11)

Katılımcı görüşlerinde öne çıkan husus, eğitim sürecinin denetimsiz bırakılması şeklinde yorumlanabilir; ancak özellikle okul müdürleri ve öğretmenlerin denetime yükledikleri olumsuz anlamlar nedeniyle; bazı katılımcıların akademik başarı-egitim denetimi arasında ilişki kurmakta zorlandığı dikkati çekmektedir. Bu anlamda mevcut denetim uygulamalarında denetim sürecinin aksayan yönlerinden birinin de denetmen imajı olduğu bir kez daha ön plana çıkmaktadır. Diğer taraftan eğitim sisteminin başarı değerlendirmesinin akademik başarı eksenine indirgenmesi için katılımcıların pek çoğu tarafından sakıncalı bulunmakta, ancak özellikle ölçme-değerlendirme mekanizmasının sağlıklı işlemediği gerçeği de dikkat çekilen noktalar arasındadır. Görüşmeler esnasında yapılandırılmış alanın dışına çıkan bazı katılımcıların ise okul müdürlerinin ders denetimini ve okulun akademik başarısını, maarif müfettişlerine kıyasla daha iyi yordayacağını ima etmişlerdir. Elde edilen bu bulgudan hareketle katılımcılara yöneltilen uluslararası eğitim politikaları (PISA, TIMSS vb.) açısından denetime ilişkin fikirleri sorulmuş ve öne çıkan cevaplar doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur:

“PISA gibi sınavlarda iyi olanlar yerlerini koruyor, iyi olmayanlar da yerlerini koruyor ki bu da istikrarlı olduğunu gösterir. Bu durumda bir nevi denetleme aracı olarak kabul edebiliriz.” (A4)

“PISA’da ölçülen şeylerin hep bilişsel alana özgü olduğu varsayılıyor oysa ki bunun aksine öğrencilerin bilgiyi kullanma düzeyine ilişkin bir yarış söz konusu. Ama bizim eğitim sistemimizde öğrencilerin bilgiyi kullanma düzeyine değil bilme niceliğine bakıyoruz.” (G1)

“Öğretim işine bakmaya pek fırsatımız yok. Günlük mesaimizin yarısından fazlasını sorun çözmeye harcarken akademik başarıyı, PISA’yı falan göz önüne alamıyoruz.” (M5)

“Öğretmenin denetlenmesi ya da yükün sadece öğretmene yüklenmesi doğru değil. Ders tek taraflı yapılan bir etkinlik değil. Öğrenci istemiyorsa ne yapsanız da almıyor. Sınıf mevcutlarının fazlalığını ve farklı etkenleri düşündüğümüzde her öğrenciye dokunmak ne yazık ki mümkün olmuyor. Konu okul müdürü-ders denetimi ya da maarif müfettişi-öğretmen denetimi değil bence.” (Ö1)

Buna göre paydaşların PISA gibi uluslararası değerlendirme sisteminden haberdar olmaları, söz konusu uygulamaya farklı misyonlar da yüklemeleri (denetleme aracı), eğitim sistemimiz adına eksiklerin tespit edilmesi (bilgiyi kullanma düzeyi), aksaklıkların kaynağını belirleme (iş yükü) ve çok yönlü değerlendirme-denetleme gibi fikirler öne sürmeleri gerek var olan uygulamaların sağlıklı işletilmesi gerekse gelecek adına olası reformlara ışık tutması açısından son derece önemli olduğu ifade edilebilir.

Görüşme formuna bağlı olarak belirlenen ikinci tema ideal bir denetim sisteminin nasıl olması gerektiği şeklindedir. Bu tema etrafında katılımcılara çeşitli sorular yöneltilmiş ve ülkemiz eğitim sisteminde denetim alt sisteminin yapı ve işleyişinin nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Bu amaçla var olan sorunlardan bağımsız olarak katılımcılara eğitim denetimini yapacak kişilerin kimler olması gerektiği, bu kişilerin sahip olması arzu edilen nitelikler, öğretmen denetiminde kimlerin yer alması/almaması gerektiği, hesapverebilirlik, performans değerlendirme, denetmenlerin seçilmesi-yetiştirilmesi, denetim türleri, dış paydaşlara

yüklenen roller, denetim teşkilat yapısı ve denetimde teknoloji kullanımı gibi sorular aracılığıyla ideal bir denetim kurgusunun ana hatları çizilmeye çalışılmıştır.

Buna göre katılımcıların eğitim sisteminde denetimi kimin yapması gerektiğine ve bu kişilerin sahip olması gereken niteliklere ilişkin görüşleri tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

Eğitim Sistemimizde Denetimi Kimin Yapması ve Bu Kişilerin Sahip Olması Gereken Niteliklere İlişkin Öne Çıkan Katılımcı Görüşleri

Kim yapmalı		Nitelikler	
Müfettiş (A1, A2, A3, A5, G1, M1, M4, M7, M8, M9, M10, Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö14)	Eğitim Bilimleri (A3, A4, A5, M7, M8, M9, Ö5, Ö6, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15)		
Okul Müdürü (M3, M5, M6)	Yenilikçi (Ö3)	Özdenetim (Ö10)	Objektiflik (M4, M5, Ö1, Ö2)
Öğretmen (Ö4, Ö10)	Alan Bilgisi (M1, M10, Ö4, Ö5, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15)		İnsancıl Yeterlikler (M3, M4, M5, M7, M9, Ö3, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15)
Birden Fazla Paydaş (A4, G2, M2, Ö6, Ö9, Ö11, Ö15)	Liderlik-Liyakat (M2, M9)		Öğretmenlik-Yöneticilik Deneyimi (A6, M5, M8, Ö7, Ö11, Ö13, Ö14)

Tablo 15’te öne çıkan katılımcı görüşlerinden hareketle eğitim sistemimizde denetim ve rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde maarif müfettişlerinin devre dışı bırakılmaması fikrinin ağır bastığı ancak birden fazla paydaşın (müfettiş, okul müdürü, zümre öğretmenleri, vb.) da bu sürece dâhil edilebileceği fikrinin oluştuğu ifade edilebilir. Bununla birlikte bu kişilerin özellikle eğitim bilimleri, öğretmenlik alan bilgisi, mesleki deneyim ve insancıl yeterliklere (empati, iletişim, problem çözme, vb.) sahip olmaları gerektiği öne çıkan görüşler arasındadır. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

“Bir ülkenin teftiş yapan ve soruşturma yapan müfettişleri de olmalı. Teftiş iyi yapılıyor olsaydı yurtlarda çocuklara taciz uygulanmaz, yurt yangını gibi tatsız olaylar yaşanmazdı. Çünkü teftiş mevzuat ve amaca göre yönetimi dizayn eder. Sistemin teftiş eden bir kolu olmalı. Doğrudan bakana bağlı olmalılar.” (A2)

“Eğitim denetimini yapacak kişiler, MEB içinde mevcut insan kaynakları arasında en nitelikli kişiler olmalı. İyi bir müfettişin öncelikle alan yeterliklerine (teftişe özgü ilkeler-yöntemler-teknikler), sonrasında ise rehberlik yapabilecek kapasitede olması lazım. Artık açık arama yerine rehberliği ön plana çıkartacağımız bir modelde müfettişlerin daha etkili olacağına inanıyorum.” (A3)

“Türk eğitim sistemi devasa bir yapı. Denetmenler bunca okula ve öğretmene yetmeyecektir. Bu sebeple denetim rolünü paylaşdırmak da gündeme gelebilir. Okul yönetimi tümüyle devre dışı kalmamalı. Çünkü geribildirim okul yönetimine daha rahat ulaşacaktır.” (A4)

“Denetim çok yönlü ve farklı paydaşların ortak amaç uğruna bir arada bulunması gereken bir alan. Okul müdürlerine görev tanımları itibariyle sorumluluk verilmeli. Ancak okul müdürleri okulun gereksiz yazışma ve mali işleri ile uğraşmaktan okulu yönetmeye fırsat bulamıyor. Örneğin hastanenin hem müdürü var hem başhekim. Biri kırtasiye işleri ile uğraşırken biri tıpla uğraşır. Okullarda da buna benzer bir yapı inşa edilmeli ki okul müdürü gereksiz işlerle uğraşacağına eğitimle ilgilenmeli.” (G1)

“Denetlenen birimin üst amiri yapmalı, ancak konunun uzmanı olmalılar. Matematik öğretmenini programa hakim biri denetlemeli.” (M1)

“Okul müdürü denetlemeli. Ama bir öğretmene düşük not verildiyse bu defa kontrol amaçlı dış denetçi istenmeli. Okul müdürü yanlı da davranabilir. Müdürler bu anlamda bazı yetkinliklere sahip olmalı. İletişim, çatışma, problem çözme, liderlik gibi becerilere sahip olmalı ki bu işi yapabilsin.” (M2)

“Eğitimde denetimi müfettişler yapmalı bunlar objektif, bilgili, adil, ve tecrübeli bu konuda eğitim almış kişiler bu işi yapmalıdır.” (M8)

“...sizi eleştirenler sizden daha iyi olmalı... fikriyle açıklarsak denetlenen kişiye verilen vazifelinin tüm yeterliliklerine sahip olması gerektiği gibi ona karşılaştığı veya karşılaşacağı güçlükler karşısında çeşitli önerebilecek yeterlilikleri taşımalıdır.”
(Ö5)

“Eğitim sisteminde denetim yapacak olan kişiler akademik eğitimleri öncesinde insan ilişkileri, iletişim konusunda yeterliliğe sahip yahut kendini yetiştirmiş kişiler olmalı. Denetim alanında deneyimi farklı iş alanlarında olan kimselerin eğitim kurumlarında denetim yapmalarını uygun bulmuyorum. Dahası sadece akademik anlamda eğitim almış ancak uygulama kısmında görev yapmamış kimselerin yaptıkları denetimlerinde çok sağlıklı olacağını düşünmüyorum.”
(Ö11)

Eğitim denetiminde arzu edilen uygulamada maarif müfettişlerinin vazgeçilemez olduğu ancak bunun yanında var olan maarif müfettişlerinin niteliklerinin de artırılması gerektiği ifade edilebilir. Diğer taraftan özellikle öğretmenlik alan bilgisinin denetim ve rehberlik sürecine katkı sağlayacağı göz önüne alınarak okul müdürü ve zümre başkanları gibi paydaşların da denetim etkinliklerine katılımının yararlı olacağı fikri öne çıkmaktadır. Hâlihazırda yürürlükte olan 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Yönetmeliğinin²⁷ 19. maddesi uyarınca maarif müfettişleri yazılı ve sözlü sınav notu ortalamasıyla seçilmekte ve hizmet içinde yetiştirilmektedir. İlgili mevzuat hükümlerinde belirtildiği üzere söz konusu sınav, ilk atamalarda geçerlidir; ancak var olan Bakanlık müfettişlerinin mesleki gelişimini kapsayan bir hükme sahip olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan Bakanlık müfettişliğine atanmayıp, illerde görevlerine devam maarif müfettişleri içinde hem unvan belirsizliği devam etmekte hem de mesleki gelişimin dışında tutulmaktadır. Diğer taraftan sözü edilen yönetmelikte şu ifadelere yer verilmiştir:

“Öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunan Bakanlık mensupları için yazılı sınav soruları aşağıdaki konular arasından belirlenir:

a) Genel Mevzuat;

²⁷ http://tkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/14224902_meb_teftis_kurulu_yonetmeli.pdf adresinden 21.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

b) Milli Eğitim Bakanlığı Mevzuatı;

c) Mali ve Adli Mevzuat;

d) Diğer Konular;”

Buna göre tarafları rahatsız ettiği ifade edilen müfettiş yeterlikleri konusunda bu mevzuat ile ilerleme kaydedilemeyeceği belirtilebilir; zira bahsi geçen sınav konuları arasında katılımcı görüşlerinde öne çıkan “eğitim bilimleri, öğretmenlik alan bilgisi, mesleki deneyim ve insancıl yeterliklere (empati, iletişim, problem çözme vb.)” gibi alanların yer almaması da ayrıca dikkat çekicidir. MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından 07.01.2019 tarihinde web sitesi üzerinde şu açıklamaya²⁸ yer verilmiştir:

“Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından Bakanlık Maarif Müfettişleri arasında açık erişim uygulama toplulukları ile (e-tabanlı ve işbirlikli) müfettişlerin; mesleki gelişimlerinde sürekliliğin sağlanması, teknoloji kullanım becerilerinin artırılması, mesleki iş doyumunun ve motivasyonunun yükseltilmesi, iletişim ve işbirliğinin geliştirilmesi ve kurumsal rehberliğe katkı sağlaması amacıyla Müfettiş Gelişim Platformu (MÜFGEP) oluşturulmuştur.”

Buna göre müfettiş niteliğini geliştirme konusunda bir çalışma yapıldığı duyurulmuş ancak konunun ayrıntıları kamuoyuyla henüz paylaşılmamıştır.

Araştırma kapsamında katılımcıların görüşlerine başvuru olan bir başka konu başlığı ise öğretmen denetiminde kimlerin yer alması ve almaması gerektiğine ilişkindir. Bilindiği üzere Milli Eğitim Bakanlığı, 2018 yılı başlarında hali hazırda görev yapan öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde bir yönetmelik taslağı hazırlayarak dış paydaşların görüşüne sunmuştur²⁹. Söz konusu yönetmelik taslağı özetle şu şekildedir³⁰:

“Öğretmenler 4 yılda bir yapılacak olan Öğretmenlik Mesleği Yeterlilik Sınavı’na girse de girmese de performans puanı hesaplanacak. Öğretmenler sınava girdikleri yıl

²⁸ <https://tkb.meb.gov.tr/www/mufettis-gelisim-platformu-mufgep-kapsaminda-icerik-calismalarina-baslandi/icerik/120> adresinden 21.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

²⁹ <https://www.ntv.com.tr/egitim/ogretmenlerin-performansi-4-yilda-bir-degerlendirilecek, fnrTO IcDL0 C9LFo jZIaNFQ> adresinden 22.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

³⁰ https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Meslek-Yuksekokullar%20C4%B1/Ogretmen_Performans_Degerlendirme_ve_Aday_Ogretmenlik.pdf adresinden 22.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

performans değerlendirme puanı oluşturulurken; okul müdürü değerlendirmesinin yüzde 25'i, zümre öğretmenlerinin değerlendirmesinin aritmetik ortalamasının % 20'si, aynı okulda görev yapan diğer öğretmenlerin değerlendirmesinin aritmetik ortalamasının % 15'i, veli değerlendirmesinin aritmetik ortalamasının % 15'i, öğrenci değerlendirmesinin aritmetik ortalamasının % 15'i, öğretmenin öz değerlendirmesinin % 10'i kullanılacak. ”

Ancak söz konusu taslakta öğretmen performansının belirlenmesinde; yani bir diğer ifadeyle öğretmenin denetlenmesinde, okul müdürü, zümre öğretmeni, diğer meslektaş, öğrenci, veli ve öz değerlendirme gibi farklı bileşenlerin ön plana çıkarılması eğitimciler arasında tepkilere neden olmuştur. Bakanlığın, YÖK aracılığıyla Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının görüşlerine sunduğu taslağa gelen dönütler bilinmemekle birlikte; 08.05.2018 tarih ve 9080537 sayı ile Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından illere gönderilen resmi yazıda özetle “öğretmen performans sistemi, üniversitelerden gelen görüşlerin gelmeye devam etmesi ve konuya ilişkin analiz çalışmalarının sürmesi nedeniyle bu yıl uygulamaya geçmeyecek” denilmiştir. Hemen ardından gelen süreçte 24.06.2018 Cumhurbaşkanlığı seçimleri ile yeni bir yönetim şekli ve kabineyle tanışan ülkemiz eğitim sisteminde Milli Eğitim Bakanı eğitimcilerin yakından tanıdığı Prof. Dr. Ziya Selçuk olmuştur. Bakan Selçuk, 20.07.2018 tarihinde yapmış olduğu bir basın toplantısında; gazetecilerin soruları üzerine öğretmen performans değerlendirmesiyle ilgili şunları ifade etmiştir³¹:

“Öğretmen performansı ile ilgili ilan edilen şeyin işlevsel olduğunu düşünmüyorum. Öğretmen performans değerlendirmesi ile ilgili böyle bir şeyi Bakanlık olarak uygulamayacağız. Ben önce kendi performansımdan başlamayı tercih ederim.”

Böylece tartışmaların odağına oturan öğretmen performans değerlendirme modelinden, henüz taslak halindeyken uygulamaya dönüştürülmeden vazgeçilmiştir. Bu kapsamda katılımcılara öğretmen denetiminde kimlerin hangi amaçla yer alması ve almaması gerektiği sorulmuştur. Katılımcıların soruya verdikleri cevaplardan elde edilen kodlar tablo 16’da verilmiştir;

Tablo 16

³¹ https://www.ntv.com.tr/egitim/milli-egitim-bakani-ziya-selcuk-ogretmen-performans-sistemi-uygulamayacagiz._ui7xWDCODU2D4EPoXe3_xg adresinden 22.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Öğretmen Denetiminde Kimlerin Yer Almasına ve Almamasına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Kimler Yer Almalı	Müfettiş (A1, A2, A4, A5, A6, G1, G2, M1, M4, M5, M8, M9, Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15)	Okul Müdürü (A1, A4, G1, G2, M2, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10)	Zümre Öğretmeni (A1, G1, G2, Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14)	Diğer Öğretmen-Yönetici (A1, M2, M6, M7, M10, Ö10)
	İl-İlçe Yöneticileri	Veli (G2, Ö15)	Öğrenci	Diğer (A3, A6, Ö6, Ö10, Ö14)
Kimler Yer Almamalı	Müfettiş (M6, M7, M10, Ö1, Ö10)	Okul Müdürü (M1, Ö6, Ö7, Ö12, Ö13)	Zümre Öğretmeni (Ö6, Ö7)	Diğer Öğretmen-Yönetici (A5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö15)
	İl-İlçe Yöneticileri (A1, A4, M6, M8, M9, Ö2, Ö4, Ö8, Ö12)	Veli (A1, A3, M4, M2, M5, M7, M8, M9, Ö1, Ö2, Ö4, Ö12)	Öğrenci (A1, A2, A6, M2, M5, M8, M9, Ö12)	Diğer

Öğretmen denetim sürecinde katılımcılara yöneltilen kimlerin bu süreçte kesinlikle yer alması ve almaması gerektiğine ilişkin soruda elde edilen frekans değerleri şu şekildedir: maarif müfettişleri (32/41), okul müdürü (22/41), zümre öğretmenleri (21/41), diğer öğretmen ve yöneticiler (6/41), veli (2/41) ve diğer-sendika, stk, üniversite vb... (5/41) paydaşları bu süreçte kesinlikle yer almalı. Diğer taraftan maarif müfettişleri (5/41), okul müdürü (5/41), zümre öğretmenleri (2/41), diğer öğretmen ve yöneticiler (6/41), il ve ilçe yöneticileri (9/41), veli (12/41) ve öğrenci (8/41) paydaşları bu süreçte kesinlikle yer almamalı bulgusuna ulaşılmıştır. Buna göre katılımcı görüşlerinden hareketle en yüksek frekansa sahip maarif müfettişi, okul müdürü ve zümre öğretmenleri öğretmen denetim sürecinde kesinlikle yer alması gereken paydaşlar olarak algılanırken, il-ilçe yöneticileri, veli ve öğrenciler ise öğretmen denetim sürecinde kesinlikle yer almaması gereken paydaşlar olarak algılanmaktadır. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir;

“İl ve ilçe müdürleri öğretmeni tanımaz. Keşke tanısa. Rehberlik ve denetim faaliyetleri okul sınırları içinde kalmalı. Öğretmen, müdür, müdür yardımcıları ve zümre

öğretmenleri yer almalı. Dışarıdan en fazla müfettiş olabilir. Bir müdür felsefe öğretmeni ise bölgesindeki felsefe öğretmenlerini denetleyebilir.” (A1)

“Öğretmen ve ders denetimi sürecinde, soruşturmaya konu olan bir durum olmadığı sürece öğrenci yer almamalıdır.” (A6)

“Zümreler aktif kılınmalı. Özel okullar bunu iyi yapıyor. Zümreler biraraya gelmeli. Bu nedenle bizim merkezde değil taşrada olmamız lazım. Zümreleri, okul müdürleri (eğitim yöneticileri ama liyakat sahibi olanlar) ve denetçiler de yer almalı.” (G1)

“Artık eskisi gibi değiliz veli profilimiz de giderek yükseliyor, hatta öyle durumlar denk geliyor ki velinin eğitim seviyesi okul müdüründen daha yüksek. Ama kamusal anlamda var olan kültürümüz ve öğretmen itibarı söz konusu olunca velinin katılım oranı iyi ayarlanmalı ve düşük tutulmalı. Kendi zümresi de olabilmeli, il ve ilçe zümreleri yer almamalı. Birebir etkileşim halinde olan kişiler yer almalı.” (G2)

“Öğrenci ve veli yer almamalı. Öğretmen isterse ağzıyla kuş tutsun, öğrenci ve veli için açık hedef. Bizim aramızda (okul çalışanları) yeri geliyor siyasi, sendikal çatışmalar falan yaşanıyor ama ne olursa olsun aramızda bizi biz yapan da birtakım değerler var. İyisiyle kötüsüyle öğretmeni eğitimcilerin ta kendisi değerlendirmeli.” (M5)

“Branş grubuna uygun şekilde Maarif Müfettişleri ve Zümre öğretmenleri yer alabilir. Bu denetimlerin tek amacı, rehberlik ve yönlendirme olmalıdır. Açık aramak, sorun bulmak gibi yapmış olmak için işlem yapılmamalıdır.” (Ö11)

Katılımcı görüşlerinde önde çıkan kurum içi veya okulun ve öğretmenin doğrudan etkileşimde bulunduğu paydaşların yer alması görüşünün yanı sıra denetimin bir uzmanlık alanı olması sebebiyle sürecin bütünüyle nesnellik kaygısını giderecek şekilde inşa edilmesi gerekliliğidir. Buna göre maarif müfettişlerinin denetim ve rehberlik faaliyetlerinde başat aktör olması gerektiği, ancak okul müdürü ve zümre öğretmenlerinin de sürece katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Son yıllarda öne çıkan ancak kimi zaman yanlış anlanan ve yorumlanan “hesap verebilirlik” kavramı da özellikle kamunun egemen olduğu Türk eğitim sistemine entegre edilmesi gereken bir bileşendir. Ülkemiz eğitim sisteminin 18 milyona yakın öğrenci ve 1 milyona yakın öğretmen ve yönetici bileşeni ile devasa bir sistem olduğu, bunun çok büyük bir kısmının ise kamuda olduğu göz önüne alındığında böylesi bir sistemde hesap verebilirliğin uygulanması gerektiği fikri ön plana çıkmaktadır. Katılımcılara okul alt sisteminde okul müdürü ve öğretmenlerin hesap verebilirliğine ilişkin fikirleri sorulmuştur. Konuya ilişkin katılımcı görüşleri tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Hesap Verebilirliğe İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Gerekçeler			
	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
<i>Hesap verebilirlik olmalı</i>	Gelişim (A1) Geribildirim (A3) Sorumluluk (A5, A6)	Geribildirim (G1)	Motivasyon (M3, M5) Kurallara Uyma (M7, M8, M9)	Sorumluluk (Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö11) Geribildirim (Ö4, Ö5) Kurallara Uyma (Ö8, Ö11, Ö15) Nitelik (Ö13, Ö14)
	Gerekçeler			
	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
<i>Hesap verebilirlik olmamalı</i>	Altyapı ve Teknik (A4)	Kültürel (G2)	Liyakat (M6) Sistem Elverişli Değil (M10)	Liyakat (Ö9)

Katılımcı görüşlerinden hareketle eğitim sistemimizde hesap verebilirlik anlayışının inşa edilmesi gerektiği ifade edilebilir. Buna gerekçe olarak hesap verebilirliğin eğitim sisteminin her bir paydaşının üzerine düşen sorumluluklarını yerine getirmesi, kişisel ve örgütsel motivasyonu artırması, sürecin aksamaması adına gerekli kurallara uyulmasını sağlaması gibi hususlar ileri sürülmüştür. Diğer taraftan eğitim sistemimizin fazla büyük yapısı nedeniyle hesap verebilirliğin kolay kolay uygulanamayacağı, insan kaynaklarımızın liyakatinin buna elverişli olmaması ve

toplumsal olarak kültürel yapımızın da elverişli olmaması gibi gerekçelerle, hesap verebilirliğin uygulanamayacağını savunan katılımcılar vardır. Kişi ve kurumların yaptıkları iş ve işlemlerden sorumlu tutulması fikri temeline dayanan hesap verebilirlik anlayışında katılımcılardan özellikle akademisyenlerin Eğitim Fakültelerinin de bu sistemin bir paydası olduğu ve gerektiğinde hesap verebilmesi görüşü dikkat çekicidir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Eğitim Fakülteleri yetiştirdikleri öğretmenlerden sorumlu olabilir mi? Ben öğretmeni yetiştiririm gerisine karışmam ifadesi çağdaş değil. Bunlar silsile olan şeyler. Bizim yetiştirdiğimiz öğretmen sisteme alındığında başarısız oluyorsa Eğitim Fakülteleri de hesap verebilmeli. Üniversite sınavında ilk 3000 giren öğrenci 4 sene sonra KPSS’de 42000 giriyorsa hesabını vermelisin.” (A3)

“Bu durum doğrudan Kapitalizm ile alakalı. Benim üniversitem de fen bilgisi öğretmenliğine bu yıl sadece 7 öğrenci tercih etmiş. Bu durum batıda yaşansa sistem tercih edilmediği için o üniversiteyi ve öğretim elemanlarının sorumlu tutup o bölümü kapatır, öğretim elemanları da işsiz kalır. Ama bizim ülkemizde Böylesi bir durum söz konusu değil. Türkiye’de onlarca üniversite var iken hesap verebilirlik söz konusu bile değildir. Eğitim sistemimizin çıktıkları ile ilgili somut problemler varken hiçbir paydaş bu sorumluluğu üzerine almıyor.” (A5)

“Eğitimde olmazsa olmaz bir ilke olarak eğitim sistemimize eklenmelidir. Bir eğitim paydaşının kendisine sunulan imkanları ve üzerine tanımlı görevleri işleyişe uygun, amaçlanan hedeflere yönelik kullanmasının belirli aralıklarla kontrol edilmesidir. Aynı zamanda paydaşın buna gönüllü olması/olmaması birçok akademik çalışmada eğitimin niteliği konusunda önemli bir gösterge olarak gösterilmektedir.” (A6)

Akademisyenlerin bu görüşleri doğrultusunda, çağdaş anlamda artık Eğitim Fakültelerinin de eğitim sistemimizin bir aktörü olduğu gerçeğinden hareketle sadece hizmet öncesi öğretmen yetiştirmekten değil, hizmet içi süreçlerde de öğretmen niteliğinden sorumlu tutulmaları gerektiği ifade edilebilir. Denetimin temel işlevinin süreci iyileştirmek, geliştirmek ve sorunları çözmek olduğu göz önüne alındığında, Eğitim Fakülteleri de dâhil olmak üzere eğitim sistemimizin tüm paydaşlarının yaptıkları iş ve işlemlerden sorumlu tutulmaları ve hesap verebilmeleri gerektiği

söylenbilir. Böylece çıktıkları uzun vadede ortaya çıkan eğitim faaliyetleri, etkili bir mekanizma ile izlenebilecek, eğitim politikaları şeffaflaşacak ve denetim gerçek işlevlerine geri dönmüş olacaktır.

Milli Eğitim Bakanlığı, 06.07.2013 tarihli Resmi Gazetede yayınlanarak yürürlüğe giren 10. Kalkınma Planı'nın 384. Maddesi olan "Kamu personelinin verimliliğinin artırılması amacıyla etkin bir performans sistemi oluşturulacak ve hizmet, personel, ücret ilişkisi daha sağlıklı hale getirilecektir." uyarınca harekete geçmiş ve öğretmen performansı değerlendirmeye yönelik bir çalışma başlatmıştır. 17.04.2015 tarih ve 29329 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan "Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği"nin 54. Maddesinde "Bakanlığa bağlı her derece ve türden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirilmesi yapılır." ifadesine yer verilmek suretiyle öğretmen performans değerlendirme sistemi resmen başlatılmış oldu. Bu kapsamda 23-31.10.2017 tarihleri arasında 12 ilde 132 okulda pilot uygulama yapılmıştır (MEB, 2019³²). Ancak bu uygulamanın kamuoyunda tepki çekmesi sonucu 08.05.2018 tarihinde Bakanlıkça yapılan "Millî Eğitim Bakanlığınca, öğretmen performans sistemi, üniversitelerden gelen görüşlerin gelmeye devam etmesi ve konuya ilişkin analiz çalışmalarının sürmesi nedeniyle bu yıl uygulamaya geçmeyecek. (MEB, 2019³³)" açıklamayla sistemin bu yıl içinde uygulanmayacağı duyuruldu. Aynı süreçte Devlet Personel Başkanlığınca hazırlanan "Kamu Personelinin Başarılarının Değerlendirilmesine İlişkin Genel Yönetmelik Taslağında" şu ifadelere yer verilmiştir;

"MADDE 5 - (1) Kamu kurum ve kuruluşlarınca uygulanacak başarı değerlendirme sisteminde aşağıdaki temel ilkeler esas alınır:

- a) *Adalet ve nesnellik*
- b) *Saydamlık ve alenilik*
- c) *Belirlilik*
- ç) *Katılımcılık ve uzlaşma*

³² <https://opds.meb.gov.tr/Anasayfa> adresinden 22.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

³³ <http://www.meb.gov.tr/ogretmen-performans-sistemi-bu-yil-uygulanmayacak/haber/16334/tr> adresinden 22.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

d) Stratejik planlar ve ilgili mevzuat ile uyumluluk

e) Ölçülebilirlik

f) İşlevsellik ve çok yönlülük”

Buna istinaden tarafların daha kapsamlı bir performans değerlendirme sistemi beklentisine kapıldığı ifade edilebilir. Ancak merakla beklenen “2023 Eğitim Vizyon Belgesinde” öğretmen performansı yerine okul performansı ve öğrenme analitiği gibi kavramların kullanılması öğretmen performansı konusunda nasıl bir yol haritası izleneceği konusunda merakları giderememiştir. Bu anlamda katılımcılara öğretmen performansının belirlenip belirlenemeyeceği sorulmuş olup, katılımcı cevapları tablo 18’de verilmiştir:

Tablo 18

Öğretmen Performansının Belirlenmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
Evet	A1, A2, A3, A4, A5, A6	G1, G2	M1, M2, M3, M4, M6, M7, M8, M9, M10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15
Hayır	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
			M5	Ö9, Ö10

Katılımcıların çok büyük bir kısmının (38/41) öğretmen performansının belirlenebileceği şeklinde görüş bildirmesi dikkat çekicidir. Ancak taslak metni Bakanlık tarafından yayınlandığında özellikle sendikaların³⁴ performans sistemine karşı çıktığı, hatta çeşitli il ve ilçelerde müşterek eylemler düzenledikleri³⁵ bilinmektedir. Buna rağmen katılımcı görüşlerinde öğretmen performansının bir şekilde belirlenmesi gerektiği oldukça ilginç bir bulgudur. Diğer taraftan katılımcıların konuya ilişkin farklı

³⁴ <http://www.ebs.org.tr/manset/4528/Performans%20garabeti%20e%C4%9Fitimcilerin%20g%C3%BCn deminden%20%C3%A7%C4%B1kar%C4%B1mal%C4%B1d%C4%B1r> adresinden 23.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

³⁵ <https://www.evrensel.net/haber/349271/eskisehirde-4-sendikadan-ortak-performans-sistemi-protostosu adresinden> 23.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

açıklama ve gerekçeleri vardır. Konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde verilmiştir:

“Öğretmen performansı üç amaçla belirlenmeli: 1. öğrenci gelişimi, 2. öğretmenin mesleki gelişimi ve 3. öğretmenin okul gelişimine katkısı. Bunu kim yapacak önemli. Okul kendini geliştirecekse önce okul müdürü yapmalı. Kendine güvenen öğretmenler ya da tam tersi olanlar buna karşı çıkıyor. Bana kalırsa evet öğretmeni öğrenci de değerlendirebilir. Ama bu herhangi bir öğrenci olmamalı. Katkısı az olmalı. % 5 öğrenci %5 veli olmalı. Bunun üstüne çıkmamalı. Okulların özerkliği tartışılmalı. Okul özerk olursa o zaman bu cevap değişir. Eğer çoklu performans değerlendirme özerk yapılırsa demokratik bir çalışma yapılır. Oranlar değişebilir. İstanbul’daki köklü bir lisede velinin oranı fazla olabilir. Sonuçlar gelişim için kullanılmalı. Sonuçlar asla maddi ödüle dönüşmemeli. Eksiklikler belirlenmeli ve öğretmen yaz tatilinde o konuda eğitim almalı ve ertesi yıl aynı alanlarda denetim yapılmalı.” (A1)

“Çalışanın performansını bir şekilde değerlendirebilmemiz gerekir. Öğretmenin performansı öğrenciye verilen not ile ölçülemez. Sendikalar ortak tepki gösterdi. Bu hususta bir model var 360 derece performans değerlendirme.” (A2)

“Zor ama yine de performans belirlenebilir. Eğitim süreci içinde öğretmen performansı harcadığı çaba belirlenebilir. İzleme-değerlendirme yapılmalı. Mesela müfettişler yılda 3 kez okulu ziyaret etmeli. Bunu daha önce denemiştik, 25 öğretmenli bir okulun performans değerlendirmesi 1 hafta sürdü. Verilen notlar açığa çıkacağı için herkes duygusal davranıyor. Bu süreç not verilmeden yapılmalı.” (G1)

“Çok zor ama branş yeterlikleri belirlenirse performans sistemi olabilir. Ama oranları yeniden gözden geçirilmeli. Öğrenci ve veliye katkı hakkı verilirken müfettişe hak verilmiyor. Merkez teşkilatı şu an bizden soruşturma yapmamızı bekliyor, başka bir rol üstlenmemize izin verilmiyor. Türk eğitiminde denetim şu anki vizyon ile 30 yıl hatta 50 yıl geriye gitti. Hani normalde klasik, neo-klasik, modern diye evrilmesi gerekirken bizde bunun aksi yönünde bir evrim yaşandı.” (G2)

“Öğretmenin kendini geliştirmesine katkı sağlamak amacıyla, Okul idaresi ve müfettişin vereceği gizli puanlama yöntemiyle öğretmen performansı belirlenebilir.” (M1)

“Çocuğumu okula gönderirken ben de öğretmen seçiyorsam, mesleğin kutsallığı bir yana demek ki bir performans tercihi var. O halde bu performans bir şekilde belirlenmeli. Ödüllendirmeye karşı değilim, ama bu rekabet işe yarar mı, şüphelerim var. Adamın zaten performansı düşük, çalışmaya meyilli değil; performansı ortaya koysanız bile adam eski alışkanlıklarına devam edecektir. Velinin tercihi yani dış gözlemi öğretmen performansını ortaya koyar. Ödüllendirme para yani maddi olmak zorunda değil. Tayin önceliği gibi bir ödül de olabilir. Performansı yüksek çıkan öğretmenleri Antalya'ya hizmet içi eğitime, yani tatile gönderelim.” (M3)

“Marifet iltifata tabidir; öğretmeni motive etmek amacıyla, başkalarına örnek teşkil etmesi amacıyla, temas ettiği kişilerin görüşleri, somut çıktılar, akademik anlamda hiçbir maddi getirisi olmadığı halde sırf üretmek adına zahmet vererek ortaya koyduğu çalışmalarını değerlendirerek öğretmen performansı belirlenebilir.” (Ö11)

Gerek somut göstergelerle objektif olarak ortaya konulmasının zor olması, gerekse değerlendirmeyi yapacak kişilerin liyakatinin tartışılması nedeniyle öğretmen performansının belirlenmesinin mevcut şartlar altında mümkün olmadığı anlaşılıyor. Ancak katılımcıların farklı gerekçelerle bu zorlukların aşılması ve bir şekilde öğretmen performansının ortaya konulması kararlılığı bu alanda bir düzenleme yapılması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın daha önceki bulguları da göz önüne alındığında ülkemiz eğitim sisteminde 1997 düzenlemesinden³⁶ itibaren “Eğitim Yönetimi ve Denetimi” alanında lisans öğrencisi alınamamakta ve ne eğitim yöneticileri ne de maarif müfettişleri artık lisans düzeyinde yetiştirilememektedir. Konuyla ilgili katılımcılara maarif müfettişlerinin nasıl seçilmesi ve yetiştirilmesine ilişkin görüşleri sorulmuş, katılımcı görüşlerini özetleyen kodlar tablo 19’da sunulmuştur.

³⁶ Eğitim Bilimleri bölümlerinin lisans programlarının kapatılarak, bölümlerin anabilim dalına dönüştürülmesi, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> adresinden 24.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Tablo 19

Maarif Müfettişlerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
Maarif Müfettişlerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi	Doktora (A3, A5) Yüksek lisans (A1, A2, A4, A6)	Lisansüstü mezunu ve mümkünse yurtdışı eğitim etkinliklerine katılmış (G1, G2)	Yüksek lisans (M1, M3) Lisans (M4, M7) Öğretmenlik deneyimi (M5, M8, M9, M10)	Öğretmenlik deneyimi (Ö4, Ö6, Ö7,) Doktora (Ö1) Yüksek lisans (Ö3, Ö5, Ö10, Ö11, Ö15) Lisans (Ö8)

Katılımcıların tamamına yakını maarif müfettişlerinin öğretmenlik ve hatta yöneticilik deneyime sahip kişiler arasından liyakat esasıyla seçilmesini ön şart olarak koşmaktadırlar. Maarif müfettişlerinin seçilmesi konusunda ayrıntılı açıklamalara ulaşılamamıştır, ancak yetiştirilmesi konusunda katılımcılar tarafından öne sürülen fikirler bu eksiği giderecek niteliktedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (34/41) maarif müfettişlerinin belli bir süre öğretmenlik ve/veya yöneticilik yapanlar arasından en az yüksek lisans mezunu olanlardan seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Diğer taraftan “beni denetleyen kişi benden daha donanımlı olmalı” görüşü bir kez daha yinelenerek il ve ilçe zümre başkanlarının seçilmesi ve yetiştirilmesi de aynı bağlamda ele alınmış ve bu kişilerin her branştan maarif müfettişi olmamasının eksilerini gidereceği fikri öne sürülmüştür. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur.

“Amerika’da denetmen kavramı “superintendent” ile ifade ediliyor, bir gün bir salon dolusu müfettişe seminer vermeye gittim. Salonda dikkatimi çeken katılımcıların doktora derecesine sahip olmasıydı. Bize geri dönecek olursak denetmeni seçmekten ziyade yetiştirme sorunumuzun varlığından bahsedebiliriz. Yalnızca mevzuat bilgisine dayanan bir meslek profili eğitim sistemine ne katkısı olabilir?” (A5)

“Eğitim/öğretimi denetleyecek-değerlendirecek denetçilerin eğitim sisteminde aktif görev almış, eğitim yöneticisi olarak belirli süre çalışmış, akademik olarak

denetim alanında etkinlikleri bulunan (en az lisansüstü eğitim) ve mümkünse her branştan seçilmelidir.” (A6)

“Daha önce bunun lisansı vardı. Şimdi yok ama yine en iyisi müfettişi akademik anlamda yetiştirmek gerek. Sonradan hangi yöntemle seçilirse seçilsin müfettiş iyi bir akademik eğitimden geçmediği takdirde, üzerinden öğretmenlik kimliğini atamıyor, görevine adapte olamıyor.” (G1)

“Müfettiş eğitim yönetimi, planlaması, teftişi, ekonomisi, politikası gibi her bir bileşene hakim olacak. Elbette yüksek lisans şartı olacak hatta mümkünse doktora iyi olur. Ama dışarıdan bir yabancı gibi gelmeyecek. Tabiri caizse tebeşir tozuna aşına olacak. Bu işleri iyi bilen, sınıfı tanıyan, öğretmenler odasına aşına ama yukarıda saydığımız alanlarda da yetkin olacak. Bunun lisans programı yeniden açılmalı. Bu lisansı açmak mümkün değilse, Milli Eğitim Akademisi işler hale getirilmeli. Uzaktan eğitim falan olmaz, yüz yüze eğitim alacak.” (G2)

“Beni denetleyecek kişi benden iyi olmalı ama meslektaşlar arasında çekememezlik oluşur. İl ve ilçe zümre başkanları tamamen okuldan alınıp, milli eğitim müdürlüklerinde görevlendirilebilir. Bu kişiler bir nevi eğitim koçu, mentor gibi hizmet edebilirler. İyi uygulamaların yaygınlaştırılmasını sağlayabilir. Hatta bu kişilere özel eğitimler verilerek adeta bir müfettiş gibi yetiştirilebilir.” (M3)

“Öğretmenlik yapmaları şart. Bir okulu denetleyecekse belli bir deneyime sahip olmak zorundalar. Bu deneyim çok şeyi değiştiriyor. Mesleki kıdem en az 10 yıl olacak. Sonra CV’si biraz kalabalık olmalı (kurs, sertifika, ikinci üniversite vb..). Hiçbir dış etmen (işletme, iktisat mezunu vb..) öğretmeni benim kadar tanıyamaz.” (M5)

“Yüksek lisans ve doktora programları bu adayları yetiştirmede önemli programlar diye düşünüyorum. Mezunların sadece ham bilgiyle sahaya atılması yerine belki bir uygulama bulacakları staj programlarından geçmeleri daha uygun olabilir.” (Ö1)

“Kendi alanına hakim, deneyimli ve mümkünse lisansüstü çalışmaları olan her bir branştan hatta zümre başkanları bile aynı şartlarla seçilse denetim işine de el atabilirler.” (Ö10)

Halen yürürlükte olan 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğine göre maarif müfettiş ve müfettiş yardımcılarının seçilmesinde öğretmen deneyimi kısmen aranırken, lisansüstü eğitim almış olmak şartının yer almaması ne yazık ki beklentileri karşılayamamaktadır. Diğer taraftan katılımcılar tarafından daha önce de ifade edilen zümre öğretmenlerinin mentörlük, koçluk, vb. gibi sıfatlarla rehberlik ve denetim faaliyetlerinde aktif hale getirilmesi görüşü Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğünün 08.08.2018 tarih ve 1442073 sayılı Makam onaylı yönergesinin 11. Maddesinde³⁷ “İl genelinde eğitimi planlamak ve koordine etmek, eğitimin ve öğretimin kalitesini yükseltmek, eğitimle ilgili görüş ve öneriler geliştirmek, aynı alanlar arasında iletişim, uyum ve iş birliği sağlamak” şeklindeki ifade ile desteklenmektedir. Buna göre okul, bölge, ilçe ve il zümre kurullarının denetim ve rehberlik faaliyetlerinde daha etkili kılınmasının hem paydaş beklentileri ile örtüştüğü hem de mevzuat hükümlerinin bir gereği olduğu ifade edilebilir.

Ülkemizde hakim olan bürokratik anlayışın katı bir hiyerarşik düzen inşa ettiği ve eğitim programlarından öğretmen yetiştirmeye kadar esneklik tanınmadan kurgulanan bu sistem içinde eğitim denetiminin de benzer bir anlayışla yürütülmeye çalışıldığı ifade edilebilir. Eğitim sisteminde denetim ve rehberlik faaliyetlerinin asıl amacının sistemi geliştirmek, eksiklikleri tespit edip gidermek ve sistem bileşenleri arasında eş güdümü sağlamak olduğu göz önüne alındığında denetimin türü, içeriği, sıklığı ve şeklinin bir şehirden diğerine hatta bir kurumdan diğerine değişebilecek şekilde kurgulanması gerektiği ileri sürülebilir. Bu amaçla katılımcılara denetimin türünün, içeriğinin, sıklığının ve şeklinin değişip değişmeyeceği sorulmuştur. Katılımcı görüşleri tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

*Denetimin Türünün, İçeriğinin, Sıklığının ve Şeklinin Değişmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri**

Evet	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
------	-------------	----------	-------------	----------

37

http://eskisehir.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/22171147_20170825_MEBKurullarZumrelerYonerge.pdf adresinden 24.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

Durumsallık (A1, A3, A4, A6) Ölçütler (A5) Şekil (A2)	Durumsallık (G2) Ölçütler (G1)	Durumsallık (M2, M3, M4, M7, M8, M9, M10)	Durumsallık (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)
Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
Hayır		Standartlar (M1, M5, M6)	Standartlar (Ö11)

**Tabloda verilen “evet” sütunu, denetimin türünün, içeriğinin, sıklığının ve şeklinin değişebilmesi gerektiği yönündeki görüşleri ifade etmektedir.*

Katılımcıların büyük kısmı (37/41) denetimin türünün, içeriğinin, sıklığının ve şeklinin farklılaşması yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu görüşün altında yatan iki temel gerekçenin ön plana çıktığı ifade edilebilir. Buna göre denetim faaliyetlerinin esneklik anlayışıyla inşa edilmesi gerektiği görüşü durumsallık (farklı okul türü, coğrafi şartlar, sosyo-demografik değişkenler, kişiye bağlı faktörler, vb.) ve değerlendirme ölçütleri (denetim formlarının güncellenmesi, puan yerine açık uçlu cümleler, branşa özgü kriterler, vb.) temellerine dayandırılmıştır. Diğer taraftan denetimin türünün, içeriğinin, sıklığının ve şeklinin değişmemesi (sabit olması) gerektiğini ifade eden katılımcılar ise ülke genelinde belli bir standarda kavuşulması uğruna kişiye ve kuruma özgü denetim faaliyetlerinin katkı sağlamak yerine zarar vereceği kaygısına sahiptirler. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur:

“Denetimin türü değişebilir. Mesela bir bürokrat bir köy okuluna uğruyor. Öğretmen sobayı yakmış üşümüşler ısınmışlar ve bunu romantik bir üslupla anlatıyor... Denetim yerleşim alanı, okul türü, mevcut durumu faktörlere göre farklılaşabilir. Okul müdürü okul için bir dizi taahhütte bulunmalı. Bu taahhütlere göre okul denetlenmeli.” (A1)

“Denetim ilkeleri arasında durumsallık ilkesi vardır. Buna göre her okul içinde bulunduğu fiziki, sosyal ve demografik değişkenlere göre belirlenecek standartlara göre denetlenmeli. Eğer Ankara’da koşulları iyi olan bir okul ile Kars’taki bir okulu aynı standartlara göre denetlerseniz olumsuz sonuçlanır.” (A3)

“Denetimin zaman aralığından ziyade değerlendirme ölçüt ve sorularının esnetilmesi gerekiyor. Türkiye'deki tüm okullar sabit zaman aralığında denetlenebilir; önemli olan dezavantajlı bir bölgedeki okul ile avantajlı bölgedeki bir okulun farklılaştığı hususları tespit edip buna uygun bir esneklik sağlanmasıdır.” (A5)

“Denetim eğitimin önünü açan bir süreç olmalı. Maliye denetimi gibi açık aramak yerine eksiklikleri bulmak ve birlikte düzeltme yoluna gidilmeli. Bu nedenle vereceğimiz puan kişileri rahatsız ediyorsa bundan vazgeçilmeli. Bunun yerine açık uçlu sorularla tasvir edilmeli, bunu SWOT analizi ile de yapabilirsiniz veya her bir puan kısmının karşısına düzgün cümlelerle tanımlama, tasvir etme şeklinde yapılabilir. Herkese yüksek puan verelim desem, bu defa da değerlendirme amacına hizmet etmiyor. Denetimde bir yenileşme yapılacaksa bu dikkate alınmalı.” (G1)

“Denetim durumsal bir modelde olabilir, ama bu esneklik denetimden kaçmak olmamalı. Bizim temel amacımız sistemin aksayan yerlerini bulmak, bu aksaklıkları gidermek; dolayısıyla her gün ziyaret edilmesi gereken kurumlar da var, yılda bir kez ziyaret edilmesi gereken kurumlar da var.” (G2)

“Evet sabit olmalı çünkü ülke çapında standardı olmalı, bazı yörelerin ayrıcalığı olmamalı, öğrenci her tarafta öğrenci, öğretmen her tarafta öğretmendir.” (M1)

“Denetim esnek olmalı. İyi okuldaki ihtiyaçlar ile kötü okullardaki ihtiyaçlar birbirinden farklı.” (M4)

“Her bölgenin fiziki şartları eşit olmadığı gibi, maddi şartları da eşit değildir. Bunun yanında eğitimin toplumsal bir parçasının da olduğu unutulmamalıdır. Yaşanılan bölgenin toplumsal değer faktörleri de göz ardı edilmemelidir. Makro boyutun yansıması olarak mikro boyutta da bunu göstermelidir. Öğretmenin kendine has özellikleri ve becerileri vardır. Değerlendirmelerde bireysel farklılıklar mutlaka dikkate alınmalıdır. Her ders için belirlenen değerlendirme kriterleri farklı özellikler taşımalıdır.” (Ö5)

Denetim etkinliklerinde esneklik anlayışını inşa etmek için örgütsel yapının da benzer bir esneklikte kurgulanması gerektiği ifade edilebilir. Mevcut haliyle maarif müfettişlerinden halen denetim erkine sahip olanların Bakanlık merkez teşkilatında

Teftiş Kurulu Başkanlığı bünyesinde istihdam edilmesi yani denetim mekanizmasının merkezi olarak kurgulanmasının; ülkemiz gibi geniş bir coğrafyada birbirinden farklı dil, din, etnik köken, kültürel yaşam, vb. ile entegre şekilde varlığını sürdüren eğitim sistemi açısından uygun olup olmadığının araştırılması gereklidir. Bu nedenle katılımcılara denetim mekanizmasının nasıl örgütlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri sorulmuş ve bulguları tablo 21’de özetlenmiştir.

Tablo 21

Denetim Teşkilatının Örgütlenmesine İlişkin Katılımcı Görüşleri

	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
Merkezi	A4		M3, M4	Ö10
Yerel	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
	A5			Ö3, Ö4, Ö5, Ö9, Ö13
Hem merkezi hem yerel	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
	A1, A2, A3, A6	G1, G2	M1, M2, M5, M6, M7, M8, M9, M10	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (31/41) denetim teşkilatının hem merkezi hem de yerel boyutta örgütlenmesi yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum şu an var olan yapılanmayla örtüşmekte ancak uygulama boyutunda çelişmektedir. 20.08.2017 tarih ve 30160 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinin 6. maddesi “*Bakanlık tarafından veya Bakanlığın denetiminde sunulan hizmetlerin rehberlik ve denetimini sağlamak amacıyla gerekli görülen illerde Bakan onayı ile çalışma merkezleri kurulabilir ve aynı usulle kaldırılabilir. Çalışma merkezlerinde merkezi koordine etmek üzere bir müfettiş bulundurulur*” şeklinde düzenlenerek denetim teşkilatının hem merkezi hem de yerel düzeyde örgütlenmesinin önü açılmıştır. Ne var ki mevzuat hükmünde yer alan bu öngörüye rağmen henüz yerel bir denetim uygulaması hayata geçirilmemiştir. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri doğrudan alıntı şeklinde aşağıda sunulmuştur.

“1.5 milyon çalışanı olan bir örgüt bu. Yetkiler dağıtılmalı. Denetim yapılmalı ama dikey yerine yatay örgütlenmeye doğru gidilmeli. Özerklik verilmeli. İl-ilçe-okula özerklik verilmeli. Benden hangi alanlarda hesap soracağını belirle ve benden hesabını sor. Ama bana bu hesabı verebileceğim imkânlar ve özgürlük tanı. Zümre başkanları daha aktif olmalı. Ama bu kişiler de doktora düzeyinde yetiştirilmeli.” (A1)

“Denetim hem merkezi hem yerel olmalı. Yerinden denetim her zaman daha etkilidir. Ankara’daki teşkilat Van’daki koşulları anlayamaz.” (G1)

“Yetki devri ile hem merkezi hem yerel yapılandırılmalı. İl ve ilçe ayrı ayrı yapılandırılmalı ki her ikisinin de avantajları kullanılsın. İlden gelenler objektif olur, ilçeden gelenler sizi daha yakından tanır.” (M5)

“Eğitim öğretim süreci sadece merkezi ya da yerel yapıyı ilgilendiren bir iş olmadığı için denetim her ikisini de düşünerek kurgulanmalı” (Ö15)

Çağdaş yönetim anlayışında ve yeni kamu yönetimi ilkelerinde de yerelin önemi belirtilmekte ve eski bürokratik merkeze bağımlılık ilkesinin terk edilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatında Bakanlık çeşitli hizmet birimlerine ayrılmıştır. Buna göre okul türü değişkeni esas alınarak Temel Eğitim, Ortaöğretim, Mesleki-Teknik Eğitim, vb. genel müdürlükler örgütlenmiştir. Bu birimlerin de denetim faaliyetlerinde aktif rol almaları sağlanabilir. Diğer taraftan denetim ve rehberlik hizmetlerinin daha etkili yürütülebilmesi için merkezi yani Bakan adına herkesi denetleyebilecek bir yapıya ihtiyaç olduğu bir yana yerelde her an öğretmenlerle etkileşim içinde bulunan, bürokratik engelleri bertaraf edebilecek bir mekanizmaya da ihtiyaç olduğu ifade edilebilir.

Dünyanın çeşitli ülkelerinde eğitim denetimi faaliyetlerinin tek bir elden yürütülmek yerine dış paydaşlara başvurulması hatta kısmi zamanlı denetmen istihdam edilmesi gibi önlemlerin alındığı bilinmektedir. Ülkemiz eğitim sisteminin de fazla büyük yapısı nedeniyle var olan insan kaynaklarının yetersiz kaldığı ifade edilebilir. Buna göre katılımcılara denetimde dış paydaş kullanımına yönelik görüşleri sorulmuş, elde edilen bulgular tablo 22’de sunulmuştur.

Denetimde Dış Paydaş Kullanımına Yönelik Katılımcı Görüşleri

	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
Olmalı	A1, A2, A3, A4, A5, A6	G1, G2	M1, M3, M8	Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14

Tablo 22'nin devamı

	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
Olmalı			M2, M4, M5, M6, M7, M9, M10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12, Ö13, Ö15

Katılımcıların yarısından çoğu (24/41) denetimde dış paydaş kullanımına olumlu bakarken bir kısmı ise (17/41) olumsuz bakmaktadır. Dolayısıyla katılımcılar arasında bir uzlaşımın olmadığı ve dış paydaş kullanımının yeni sorunlar doğuracağı endişesinin varlığından bahsedilebilir. Dış paydaş uygulamalarından özellikle akreditasyon yönteminin eğitim denetiminde kullanılabileceği ifade edilse de ülkemiz eğitim sisteminin nitelik ve niceliğinin buna elverişli olup olmaması hususunda çekinceler olduğu bilinmektedir. Öte taraftan maarif müfettişlerine ve okul müdürlerine okulların baca temizliğinden, kantinlerin elverişliliğine hatta iş sağlığı ve güvenliği de dahil olmak üzere birçok teknik konuda sorumluluklar yüklenmesi asıl odak noktası olan eğitim-öğretim sürecinin iyileştirilmesini geciktirmektedir. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur:

“Sürecin akredite edilmesi gerekli. Dış paydaşların bu süreçte bir söz hakkı olmalı. Dernek gibi STKların eğitime katkısı olmalı, yoksa denetimde rol üstlenmemeli. Belediye ve STKlar taşın altına elini koymalı. Ben mesela belediyeden bir katkı istiyorum, belediye de bunun karşılığında hesabını sormalı.” (A1)

“Tarafsız gözlerin izlemesi mutlaka katkı sağlayacaktır. Akreditasyon kurumları nispeten daha yansız olacaklar ve bu nedenle var olmaları reddedilmemeli.” (A4)

“Akreditasyon veya diğer dış paydaşlar da bir seçenek ancak merkezden yerele doğru yatay ve dikey hiyerarşi ile etkili bir denetim sistemi kurgulanırsa taraflar konuya daha çabuk uyum sağlayacak ve sistem verimli hale gelecektir. Benim

kaygım şu yönde; bu kadar devasa bir sistemin tüm sorunlarıyla Milli Eğitim Bakanlığı tek başına başa çıkamayacaktır. Artık bu kadar sorumluluk almaktan vazgeçilmeli devletin tüm bileşenleri bu sorun yumağının çözümüne katkı sağlamalıdır. Denetmenleri Devlet Denetleme teşkilatına da bağlayabilirsiniz, millet adına Türkiye Büyük Millet Meclisi'ne de bağlayabilirsiniz. Önemli olan kısa zamanda en az girdi ile en çok çıktıyı elde edebilmektir.” (A5)

“Gereksiz iş yükümüzü azaltmak adına evet, kantin gibi eğitim sürecinine dolaylı katkısı bulunan ve daha teknik uzmanlık gerektiren konularda dış paydaşlar da yer almalı. Halk sağlığı merkezi, iş sağlığı firmaları gibi paydaşların yer alması bizim öğretmene daha çok zaman ayırmamızı sağlar.” (G2)

“Akreditasyon gibi dış kaynaklar da kullanılabilir. Memnuniyet anketleri gibi genel izlenim sağlayacak mekanizmalar olabilir. Okulun her yönünü müfettişler denetleyemez. Beyaz Bayrak mesela, sağlıkla ilgili, o zaman dış paydaş gerekiyor.” (M3)

“Dış bir paydaş girmesin. İl ve ilçe zümre öğretmenler kurulu denetim yapabilmeli. Müfettiş gelirken yanında zümre kurulundan bir temsilci de alsın. Bir denetim kurulu oluşturulup öğretmen denetimi öyle yapılsın.” (M2)

“Mesela emniyet müdürlüğü kendi denetimi için ankete ya da dış görüşlere ihtiyaç duymuyorsa eğitimde de böyle bir gereksinim olmamalıdır. Eleştiriye öğretmen ve eğitim denetçisinden değil eğitim sisteminden başlanmalıdır. Sahayı gören ve bilen denetçiler yeterli olacaktır.” (Ö5)

“Neden olmasın. PISA’da dış kaynaklı ama bize veri sağlıyor.” (Ö10)

Katılımcı görüşlerinde öne çıkan husus denetim faaliyetlerinde dış paydaşların etkili olabileceği ancak rehberlik faaliyetlerinde dış gözlemlerin sürece katkı sağlayamayacağı yönündedir. Bir diğer ifadeyle denetimin teknik boyutunda yer alan iş ve işleyişinin iyileştirilmesi adına dış gözlemciler hatta diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliğine gidilmesi uygun bulunurken; öğretim boyutunda dış katılımcılara gerek olmadığı, öz kaynakların niteliğinin artırılmasının yeterli olduğu görüşü öne çıkmaktadır.

Eğitim sistemimizin büyüklüğü ve çağımızın koşulları göz önüne alındığında denetim faaliyetlerinde teknolojiden uzak kalınmaması gerektiği ifade edilebilir. Eylül 2018'den itibaren Milli Eğitim Bakanlığı “e-müfredat” portalını³⁸ etkinleştirmiş ve Bakanlığa bağlı öğretmen, yönetici ve müfettişler ile dış paydaşların kitap inceleme, yıllık planlar, zümre toplantıları gibi başvuru ve işlemlerini sağlamayı amaçlamıştır. Uygulama şu an için etkin değil, ancak ilerleyen günlerde yeniden ve daha kapsamlı olarak etkinleştirilmesi söz konusudur. Buna istinaden katılımcılara çok zaman alan çeşitli işlemlerde veya anlık geri bildirimini hızlandırmak adına denetim sürecinde teknoloji kullanımının mümkün olup olmadığı sorulmuş, elde edilen bulgular tablo 23'te sunulmuştur.

Tablo 23

Denetimde Teknoloji Kullanımına İlişkin Katılımcı Görüşleri

Teknoloji kullanımı mümkün	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
	A1, A2, A3, A6	G1, G2	M1, M3, M6, M7, M8, M10	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15
Teknoloji kullanımı mümkün değil	Akademisyen	Müfettiş	Okul Müdürü	Öğretmen
	A4, A5		M2, M4, M5, M9	Ö10, Ö12

Teknolojik alanda yaşanan dönüşüm hızı baş döndürücü bir seviye ulaştığı durumdadır. Buna göre ülkemiz eğitim sisteminin geniş coğrafi yapısı, kalabalık iş gücü ve eşit olmayan şartlar nedeniyle teknolojiyi sisteme entegre etmenin faydalı olacağı ileri sürülebilir. Katılımcı görüşlerinde de benzer şekilde teknolojinin çalışma hızını artıracığı, evrak yükünü azaltacağı ve paydaşlar arası etkileşimi sağlayacağı yönünde fikirler öne çıkmaktadır. Buna ilişkin bazı katılımcı görüşleri aşağıda doğrudan alıntı şeklinde sunulmuştur:

“Çağımızın koşullarında eğitim denetiminde teknoloji kullanımı zorunluluktur. Öğretmenin neredeyse tüm eğitim sürecini takip ettiği/işlediği e-okul sistemi denetimde bir ölçüt olarak yer alabilir. Ayrıca e-okul sistemini kullanabilme,

³⁸ http://e-mufredat.meb.gov.tr/TTBS_Ana_Sayfa.aspx adresinden 24.04.2019 tarihinde erişilmiştir.

aktif olarak yararlanabilme, veri temelli analiz edebilme bir denetim ölçütü olarak ele alınabilir.” (A6)

“Birçok konuda modüler sisteme geçildi. Hem kolay hem hızlı. Negatif yönleri de var bazen alana uzak kalınıyor ama böyle bir devirde bunca büyük veri setine kolay ve hızlı erişmek kesinlikle avantaj.” (G1)

“Teknoloji kullanımı pek mümkün değil, bizim yapımız teknolojik özürlü. Herkesin bilişim yeterlikleri aynı seviyede değil maalesef.” (M5)

“Kesinlikle sistemin bir parçası teknoloji olmalıdır. Özellikle kağıt israfının önlenmesinde etkili olacaktır. Telefonlara yüklenen bir uygulama ile resmi yazılar takip edilebilir. Denetim açısından da bir dönemde EBA ve eğitim siteleri nasıl ziyaret edilmiş, hangi bilgiler yüklenmiş, sosyal medya kullanımında eğitime ne kadar yer verilmiş, vb. değerlendirmeler yapılabilir” (Ö5)

“Bir öğretmenin alanıyla ilgili yaptığı çalışmalarını kendisine tanımlanmış sistemler üzerinde girerek -kopyala yapıştır olmayacak şekilde- verilerin birikmesi sağlanabilir. Kendi gelişimlerini ölçebilecekleri, yeterliliklerini ölçebilecek anketler, cep telefonlarına gönderilebilir.” (Ö11)

Denetimin işlevleri arasında sayabileceğimiz geri bildirim mekanizmasını teknolojik altyapıya entegre ederek daha hızlı karar alma mekanizmaları kurgulayabilir ve yönetsel gelişime katkı sağlayabiliriz. Diğer taraftan ihtiyaç analizi ve hizmet içi eğitim gibi etkileşimleri de denetimin bir parçası halinde teknoloji sayesinde geliştirebiliriz.

4.5. İdeal Bir Denetim Modeli İçin Neler Öngörülebileceğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi, “İdeal bir denetim modeli için neler öngörülebilir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu alt probleme yanıt bulmak amacıyla Araştırma kapsamında ideal bir eğitim denetimi sistemi için öncelikle Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemin tarihsel evrimi açığa çıkarılmış, sonrasında farklı ülkelerde halen uygulanmakta olan denetim sistemleri analiz edilmiş ve yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu aracılığıyla katılımcı görüşleri alınmıştır. Tüm bu

nitel verilerden elde edilen bulgular ışığında; modelde olması ve olmaması gereken bileşenler birer önermeye dönüştürülmüştür. Önermeler bir envanter şekline getirilerek uzman görüşüne sunulmuş ve 40 önermeden oluşan bir model öneri envanteri elde edilmiştir. Alınan uzman görüşleri neticesinde model önermeye yönelik bu araştırmada envanter maddelerinden toplam puan alınamayacağı anlaşılmış ve istatistiksel analizlere sadece katılım oranları belirleyecek şekilde frekans, yüzde ve ortalama alınarak devam edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin model öneri envanterinde yer alan önermelere katılım oranlarını belirlemek üzere frekans, yüzde ve ortalamaları hesaplanmıştır. Buna göre yapılan hesaplamalar sonucunda ideal bir denetim sistemi bağlamında geliştirilen önermelere ilişkin frekans, yüzde ve ortalama değerleri tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Öğretmenlerin İdeal Bir Denetim Sistemi Önermelerine İlişkin Frekans, Yüzde ve Ortalama Değerleri

	Önerme	f	%	x
1.	Eğitimde “teftiş” kavramı yerine “denetim” kavramı kullanılmalıdır.	370	73,5	3,09
2.	Eğitimde “müfettiş” unvanı yerine “denetmen” unvanı kullanılmalıdır.	369	73,4	3,02
3.	Yönetici ve öğretmenler müfettişlere ilişkin olumsuz bir algıya sahiptir.	407	80,9	3,20
4.	Denetim sürecinde Maarif müfettişleri, okul müdürüne kıyasla daha objektiftir.	313	62,3	2,26
5.	Müfettişlerin kendilerini eğitimdeki yenilikler konusunda geliştirmeleri gerekir.	464	92,3	3,49
6.	Eğitim sisteminin başarısı için denetim önemlidir.	392	77,9	3,20
7.	Denetim, eksik aramak yerine öğrenme-öğretme sürecini geliştirme amaçlı olmalıdır	493	98,0	3,85
8.	Denetim formları bransa, okul türüne, coğrafi bölge ve fiziki şartlar gibi değişkenlere göre esnek bir içerikte yapılandırılmalı.	485	96,4	3,74
9.	Denetimde kullanılacak tüm evraklar (Yıllık plan, tutanak vb) online bir sistemde denetlenmeli.	408	81,1	3,28
10.	Denetim, birden fazla paydaşın yer alması gereken çok yönlü bir süreç olmalı.	467	92,8	3,57
11.	Maarif müfettişleri, öğretmeni anlama, uygun iletişim kurma, karşılıklı anlayış ve saygı gibi konularda yetkin olmalı.	494	98,2	3,78
12.	Bir öğretmen, kendisi ile aynı branştan olan müfettiş tarafından denetlenmelidir.	476	94,6	3,70

Tablo 24'ün devamı

13.	Maarif müfettişleri, belli bir süre öğretmenlik ve okul yöneticiliği yapmış olmalı	485	96,4	3,72
14.	Müfettiş ile öğretmen arasında formal olduğu kadar, belli ölçülerde informal iletişim de olabilmelidir.	420	83,5	3,29
15.	Maarif müfettişleri en az yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmüş olmalı.	414	82,3	3,40
16.	Okul, ilçe ve il zümre başkanları denetim ve rehberlik faaliyetlerinde rol almalıdır.	337	67,0	2,95
17.	Öğretmen ve yöneticiye denetim ve rehberlik yapan müfettişler ile inceleme-soruşturma yapanlar birbirinden ayrılmalıdır.	409	81,3	3,26
18.	Müfettişler ve öğretmenler arasında kolay erişilebilir bir iletişim ağı olmalı.	461	91,7	3,48
19.	Okuldaki eğitim-öğretimin denetimi ile diğer konuların denetimi (kantin, iş sağlığı / güvenliği, temizlik, vb...) birbirinden ayrılmalı; müfettişler sadece eğitim- öğretimle ilgili denetim yapmalıdır.	408	81,1	3,25
20.	Nüfus artış hızı dikkate alınarak her bir müfettişe belli sayıda okul veya öğretmenin denetim sorumluluğu verilmelidir.	460	91,4	3,49
21.	Maarif müfettişleri yeniden Bakanlık ve İl müfettişleri olmak üzere ikiye ayrılmalıdır.	344	68,4	2,97
22.	Bakanlık, deneyim ve uzmanlık bilgisine ihtiyaç duyduğu kişileri (akademisyen, zümre başkanı vb.) yarı zamanlı maarif müfettişi olarak kullanabilmelidir.	313	62,2	2,77
23.	Denetim ve rehberlik etkinliği sonrasında öğretmenlerden dönüt alınarak denetimin ne derece yararlı olduğu belirlenmelidir.	480	95,4	3,56
24.	Bakanlık, denetim sürecinin sonuçlarından yararlanmak için her yılın sonunda il, ilçe ve okul düzeyinde "eğitim izleme" raporu yayınlamaya ulaşamayan hedefler ve gerekçeleri belirtilmelidir.	470	93,4	3,53
25.	Sadece okul yönetimini denetlemek yeterlidir.	381	75,7	1,90
26.	Sadece öğretmenleri denetlemek yeterlidir.	489	97,2	1,29
27.	Öğretmen denetiminde öğrencilerin görüşleri dikkate alınmalıdır.	343	68,2	2,09
28.	Öğretmen denetiminde velilerin görüşleri dikkate alınmalıdır.	400	79,5	1,86
29.	Müfettişler, öğretmenler arasından yazılı sınavla seçilmelidir.	346	68,8	2,93
30.	Müfettişler, göreve başlamadan önce eğitim denetiminin gerektirdiği bir eğitimden geçirilmeli.	494	98,2	3,69
31.	Müfettişler, bilgilerini güncellemek için belirli aralıklarla eğitime alınmalı.	493	98,0	3,70
32.	Müfettişlerin de, objektifliğini sorgulayacak bir üst kurul oluşturulmalı.	477	94,9	3,66
33.	Teftiş yönergeleri; keyfi uygulamalara izin vermeyecek şekilde yapılandırılmalı.	491	97,6	3,77

Tablo 24'ün devamı

34.	Bakanlık, denetiminde yetersizlik görülen öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde Eğitim Fakültelerinden akademik destek almalıdır.	425	84,5	3,35
Tablo 24'ün devamı				
35.	İl, ilçe ve okul yöneticileri de denetlenmelidir.	490	97,4	3,75
36.	Maarif müfettişleri hesap verebilirlik ilkesiyle denetim faaliyetlerini yürütmelidir.	485	96,5	3,67
37.	Öğretmen performansı belirlenmelidir.	372	74,0	3,06
38.	Okul yöneticilerinin performansı belirlenmelidir.	427	84,9	3,34
39.	İl-ilçe yöneticilerinin de performansı belirlenmelidir.	445	88,4	3,47
40.	Öğretmenlere; kendi kariyer ve mesleki gelişimlerini planlayabilmeleri için öz değerlendirme yapma olanağı getirilmelidir.	480	95,4	3,57

Tablo 24'e göre ideal bir denetim sistemi modeli geliştirebilmek adına araştırmanın daha önceki bulgularından hareketle geliştirilen 40 önermeden 5'inin "katılmıyorum" düzeyinde ($x < 2,67$) olduğu bulunurken, kalan 35 önermenin ise "katılıyorum" düzeyinde ($x > 2,67$) olduğu tespit edilmiştir. Her bir önerme maddesinin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerinden hareketle öğretmen ve okul yöneticilerinin ideal bir denetim sistemine ilişkin görüşleri açığa çıkarılmaya çalışılmıştır.

Envanterde yer alan önermelere ilişkin temel sonuçlar şu şekildedir:

1. Teftiş ve müfettiş kavramlarının denetim ve denetmen kavramlarına kıyasla daha soğuk ve itici olduğu, öte yandan bugüne kadar uygulanan denetim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin olumsuz bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir.
2. Maarif müfettişlerinin öğretmen denetim sürecinde yeterince nesnel olmadıkları ve güncel gelişmeleri takip edemedikleri ifade edilebilir.
3. Eğitim sistemimizdeki aksaklıkların yaşanmaması veya giderilmesi için denetimin vazgeçilemez olduğu ancak bunun eksik aramak yerine rehberlik ağırlıklı tasarlanması gerektiği ifade edilebilir.

4. Denetimin amacına hizmet edebilmesi için kullanılan denetim form, araç ve yöntemlerinin branşa, okul türüne, coğrafi bölge ve fiziki şartlar gibi değişkenlere göre uyarlanması gerektiği ifade edilebilir.
5. Denetim sürecinde teknolojik gelişmelerden yararlanmalı ve yıllık plan, toplantı tutanağı gibi matbu evrakların çevrimiçi bir ortamda denetlenebilmesi sağlanmalıdır.
6. Denetim, tek başına maarif müfettişi yerine; okul müdürü, zümre öğretmenler kurulu gibi birden fazla paydaşın ortak görüş bildirebileceği bir süreç olarak tasarlanmalıdır.
7. Maarif müfettişlerinin öğretmeni anlama, uygun iletişim kurma, anlayış gösterme ve saygı duyma gibi yetkinlikleri gözden geçirilmeli ve gerektiğinde bu yeterliklerin artırılması için önlemler alınmalıdır.
8. Özellikle öğretmen ve ders denetimi sürecinin rehberlik ağırlıklı gerçekleştirilebilmesi ve denetim işlevinin beklenen etkiye ulaşabilmesi adına her bir öğretmenin kendisiyle aynı branştan bir maarif müfettişi tarafından denetlenmesi sağlanmalıdır.
9. Maarif müfettişlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi öncesinde, öğretmenlik ve okul yöneticiliği yapmış olmak şartı göz önüne alınmalıdır.
10. Denetmen-denetlenen ilişkisi, yasal anlamda zorunlu olan formal boyutun ötesinde informal anlamda da iyi inşa edilmeli ve böylece bu iki paydaşın karşılıklı etkileşim halinde olmaları sağlanmalıdır.
11. Maarif müfettişlerinin seçilme ve yetiştirilme esasları gözden geçirilmeli, dahası en az yüksek lisans yapmış olma şartına ek olarak müfettişlerin kendilerini süreç içinde de geliştirebilecekleri düzenli faaliyetlerin sağlanması gerektiği ifade edilebilir.
12. Aynı branş veya şube öğretmenlerinden oluşan zümre kurullarının okul, ilçe ve il düzeyinde halen var olan yapılanmalarının rehberlik boyutunda aktif kullanımı sağlanmalı ve zümre başkanlarının seçilmesi ve özlük hakları da gerektiği gibi düzenlenmelidir.
13. Müfettişlerin zaman zaman inceleme-soruşturma ve rehberlik-denetim rolleri arasında çatışmaya maruz kaldıkları ya da en azından öğretmenlerin gözünde bir rol / imaj karmaşası yaşadıkları ifade edilebilir. Buna göre maarif müfettişleri de kendi içinde uzmanlık alanlarına ayrılmalı ve bu rol çatışmaları en aza indirgenmeli.

14. Maarif müfettişleri ile öğretmenler arasında geçmişten itibaren oluşan formal iletişim ağı nedeniyle eğitimin daha ağır olan informal yönünün ihmal edildiğini göz önüne alınarak müfettiş-öğretmen arasında daha informal bir iletişim ağı oluşturulabilir.
15. Maarif müfettişlerinin iş yükü nedeniyle motivasyon kaybı yaşadıkları gerçeğinden hareketle, okulların kantin, iş sağlığı ve güvenliği, yapı-denetim gibi görev ve sorumluluklarının başka birimlere dağıtılması gerektiği ifade edilebilir.
16. Ülkemizin nüfus projeksiyonuna uygun olarak, özellikle rehberlik faaliyetlerinde uzmanlaşmayı sağlamak adına her bir müfettişe belli sayıda öğretmen veya okulun sorumluluğunun verilmesi gerektiği ifade edilebilir.
17. Maarif müfettişleri arasında uzun zamandır devam eden özlük karmaşası Bakanlık ve Taşra örgütlenmelerinin birleştirilmesiyle aşılmaya çalışılsa da ortaya çıkan yeni durumda aslında karmaşanın yönü değiştirilmiş ve teftiş örgütünün etkililiği azaltılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin rehberlik anlamında maarif müfettişlerine erişebilirliğini artırmak adına maarif müfettişlerinin yeniden merkez-taşra olmak üzere ikiye ayrılması gerektiği ifade edilebilir.
18. Milli eğitim sistemimizin nitelik ve niceliği göz önüne alındığında çağın koşulları gereği yeni açılımlar yapılması gerektiği söz konusudur. Buna göre alanda görev yapan öğretmen ve okul yöneticilerinin ihtiyaçlarını daha hızlı ve etkili karşılayabilmek adına uzmanlık bilgisine gerek duyulan akademisyen, öğretmen, bürokrat, vb. kişilerin kısmi zamanlı müfettiş rolüne getirilmesi gerektiği ifade edilebilir.
19. Denetimin temel amacının, süreci iyileştirmek ve örgütünü geliştirmek olduğu gerçeğinden hareketle denetim faaliyetlerinden yararlanan hedef kitlenin yani öğretmen ve okul yöneticilerinin sürece ilişkin görüşleri alınmalı ve etkili bir geribildirim mekanizmasının inşası sağlanmalı ki denetimin de kontrolü ve mükemmelleştirilmesi yapılabilir. Diğer taraftan bu geribildirim taşra düzeyinden merkez düzeyine taşınarak ülke çapında bir eğitim izleme programının başlatılması gerektiği ifade edilebilir.
20. Eğitim sisteminde birden fazla paydaşın yer aldığı dikkate alındığında denetimin süreci iyileştirmek ve örgütünü geliştirmek ana amacına sadece okul

yönetimini veya sadece öğretmeni denetleyerek ulaşılamayacağı ifade edilebilir.

21. Öğretmen denetiminde öğrenci ve veli görüşlerini dikkate almanın öğretmenin özlük haklarına ve dahası meslek itibarına zarar vereceği bu nedenle de veli ve öğrenci görüşlerinin alınmasının sürece zarar vereceği ifade edilebilir.
22. Maarif müfettişleri öğretmenler arasından yazılı sınavla seçilmeli, göreve başlamadan önce sıkı bir eğitimden geçirilmeli ve dahası görev süresi boyunca belli aralıklarla güncel gelişmeleri yakından takip etmelerini sağlayacak seminer, konferans, kurs, proje, vb. etkinliklere tabi tutulmalıdır.
23. Denetim hizmetlerinde standartları sağlamak adına teftiş yönergeleri gözden geçirilmeli; müfettişlerin de tarafsızlığını ve mesleki niteliğini denetleyecek bir üst kurul oluşturulmalıdır.
24. Eğitim Fakülteleri, sadece hizmet öncesi öğretmen eğitiminden sorumlu tutulmaktadır; ancak bunun yerine Eğitim Fakültelerini daha etkili kullanmak adına hizmet öncesinin yanı sıra hizmet içi gibi daha geniş bir alanda eğitim sistemine dâhil olmaları sağlanmalıdır.
25. Yalnızca öğretmeni denetlemek-rehberlik etmek yerine sistemin girdisi durumunda olan her kişi ve kurum denetime tabi tutulmalıdır.
26. Eğitim sistemimizin tüm girdileri uygun araç ve yöntemlerle performans değerlendirme işlemine tabi tutulmalıdır.
27. Öğretmenlere her yılın sonunda kendi öz-değerlendirmelerini yapacakları bir imkân sunularak elde edilen veriler ihtiyaç analizi şeklinde bir sonraki yıl için kullanılmalıdır.

Araştırmanın nicel boyutunda, daha önce elde edilen nitel bulgular önermelere dönüştürülerek öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine sunulmuştur. Böylece ideal bir eğitim denetimi modeli içinde yer alması gereken bileşenler belirlenmeye çalışılmıştır.

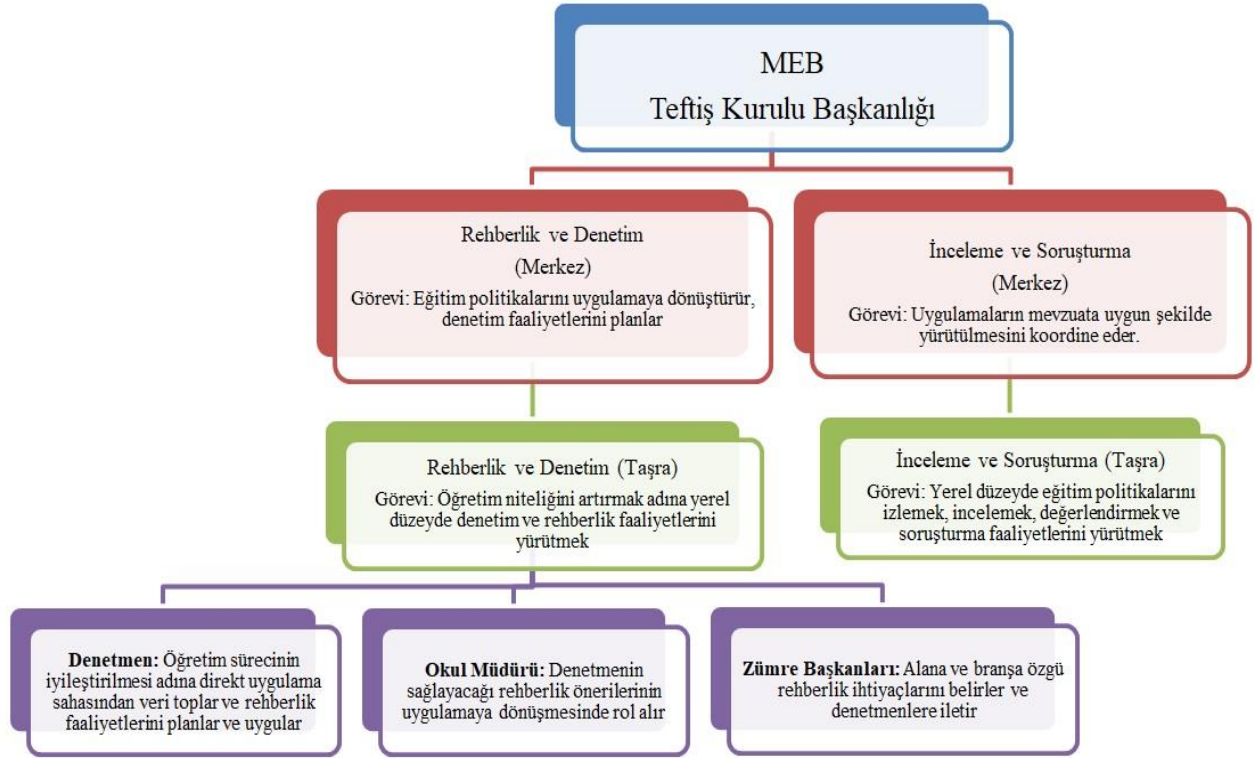
4.5.1. Geliştirilen Eğitim Denetimi Modeli

Araştırmanın en son aşamasında nitel bulgulardan hareketle bir model öneri envanteri geliştirilmiş ve uzman görüşü alınarak son hali verilmiştir. Buna göre katılımcıların envanter maddelerine katılma düzeyleri araştırmanın diğer bulguları ile

birlikte yorumlanmış; alanyazında yer alan bilgiler ile birlikte değerlendirilerek bir denetim modeli önerisi geliştirilmiştir. Geliştirilen model alt başlıklar halinde sunulmuştur.

4.5.1.1. Denetim teşkilatı ve görev alanı

Gerek nitel görüşmelerden elde edilen bulgular ve alan yazın taramasında öne çıkan fikirler gerekse envanter bulgularından hareketle denetmenlerin bir rol karmaşası yaşadığı, özlük hak kayıplarına uğradığı ve denetim teşkilat yapısının etkili ve verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar eğitimi denetleyecek kişi ve kurumların mümkünse bağımsız bir yapı içinde yer almaları gerektiğini, ancak en azından birer değişim ajanı olarak örgütü geliştirmek adına kurum içi ve kurumlar arası işbirliğini sağlamaları gerektiğini göstermektedir (Hall, 2017: 112). Buna göre öğretmen ve okul yöneticilerinin rehberlik anlamında maarif müfettişlerine erişebilirliğini artırmak adına maarif müfettişlerinin yeniden merkez-taşra olmak üzere ikiye ayrılması gerektiği ifade edilebilir. Böylece merkez teşkilatının finansman, inceleme-soruşturma ve üst düzey eğitim politikalarını denetlemek gibi görevleri yerine getirmesi, taşra teşkilatının ise doğrudan öğretim sürecine rehberlik ve denetim yapması mümkün hale gelecektir. Bu sayede denetmenlerin iş yükleri azalmış ve alanında uzmanlaşmalarının önü açılmış olacaktır. Öte yandan unvan karmaşasını engellemek adına bu yeni yapılanmada iç denetim ve öğretmen denetim birimleri farklı tabanlarda inşa edilebilir; böylece mali denetim, inceleme-soruşturma gibi teknik görevler iç denetçilere, öğretimsel denetim ise öğretmen denetim birimine verilebilir. Kayıkçı (2005: 520) şunları dile getirmektedir; önemli yapısal sorunlara ve çalışanların iş doyum düzeyinin düşmesine kaynaklık eden bakanlık ve ilköğretim müfettişlikleri, Eğitim Müfettişliği olarak bütünleştirilerek valilik ve milli eğitim müdürlüklerinden bağımsız olarak bölge düzeyinde yapılandırılmalıdır. Ülkemizde denetim elemanlarının görev alanları çok geniştir. Rehberlik, iş başında yetiştirme görevlerinde çalışacak denetim elemanlarının üzerinden soruşturma görevleri alınarak iş yükleri hafifletilmelidir (Yirci, 2010: 24). Buna göre aynı görev tanımına sahip ancak farklı unvan ve özlük haklarına sahip birden fazla mekanizma olmamalı bunun yerine bütünüyle ayrılmış bir teşkilat yapılanmasına doğru gidilmelidir. Ayrıca rehberlik-denetim birimi de doğrudan bakanlık merkez teşkilatına bağlanılarak mesleki statüleri korunmalıdır. Buna göre geliştirilen modelin teşkilat yapısı şekil-3'te verilmiştir.



Şekil 3: Yeni Modelin Denetim Teşkilatı

Şekil 3'te görüldüğü üzere MEB'e bağlı Teftiş Kurulu Başkanlığı merkezi ve yerel anlamda iki ayrı birim şeklinde yapılandırılacak böylece uzun zamandır tartışılan denetmenlerin rehberlik ve soruşturmacı kimliğinden kaynaklanan rol karmaşası son bulacaktır. Buna göre "İnceleme ve Soruşturma Birimi" merkezi anlamda uygulamaların mevzuata uygunluğunu sağlarken; yerel düzeyde ise eğitim politikalarını izlemek, değerlendirmek ve inceleme-soruşturma faaliyetlerini yürütmekle sorumlu olacaktır. "Rehberlik ve Denetim Birimi" ise merkezi anlamda öğretim niteliğini yükseltmek adına stratejiler oluşturacak ve yerel düzeyde yürütülecek faaliyetleri koordine edecektir. Diğer taraftan bu birim yerel düzeyde denetmen, okul müdürü ve zümre başkanlıkları gibi paydaşların katkılarıyla doğrudan uygulama sahasından veri toplayacak ve bunları rehberlik sürecine entegre edecektir. Yeni modelde denetmenlerin yine alanyazında sıkça tartışılan okul müdürlerinin ders denetimi yapması konusu bir iş birliğine dönüştürülürken diğer taraftan her branşa özgü rehberlik ihtiyaçlarının bizzat işin mutfağında olan il-ilçe zümre başkanlarını da paydaş olarak kabul etmesi MEB tarafından açıklanan "2023 Vizyon Belgesinde" bahsi geçen "Yerel

Düzye Öretmen Destek Noktası” stratejisi ile uyumludur. Bu anlamda üzerinde durulması gereken hususlardan birisi de denetmenlerin seçilmesi ve yetiştirilmesidir. Bu sebeple bir sonraki başlıkta denetmenlerin görev tanımları, niteliği ve yetiştirilmesi konularına değinilecektir.

4.5.1.2. Görev tanımı ve denetmen niteliği

Envanterden elde edilen bulgular ışığında teftiş-denetim ve müfettiş-denetmen kavramları birbiriyle kıyaslandığında denetim ve denetmen kavramlarının daha ılımlı algılandığı sonucuna ulaşılabilir. Buna göre modelde denetim ve denetmen kavramlarının kullanılması tercih edilmiştir. Öte yandan okul yöneticileri ve öğretmenlerin mevcut şartlar altında denetmenlere ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Zira müfettişlerin eğitim sistemimizdeki hızlı değişimleri öğretmenlere aktaran ve okullarda bu değişimlerin uygulanıp uygulanmadığını kontrol eden memur gibi çalıştığı, iş yükü ve soruşturma görevlerinin fazlalığı nedeniyle rehberlik, yardım ve işbaşında yetiştirme görevlerini yeterince yerine getiremedikleri söylenebilir (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018: 2174).

Taymaz (2013: 52), denetmenlerde aranılan niteliklere vurgu yaparak, bunları üç grupta toplamakta ve kişisel, uzmanlık ve liderlik şeklinde adlandırmaktadır. Dolayısıyla denetmenlerin önceden tanımlanmış bir takım niteliklere sahip olması ve denetim sürecinin bu nitelikler aracılığıyla zenginleştirilmesi söz konusudur. Bu nedenle özellikle denetmen niteliğinin artırılması adına denetmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması konusu yeniden gözden geçirilip; modern anlamda bir denetmen yetiştirme süreci tasarlanmalıdır. Bu anlamda denetmenlerin yeniden lisans düzeyinde yetiştirilmeleri mümkün olmasa da özellikle lisansüstü öğrenim görmüş öğretmen ve okul yöneticilerine bir kariyer basamağı olarak denetmenlik önceliği tanınmalıdır. Böylece hem mesleki gelişimin önü açılmış olacak hem de denetmen niteliğinin artırılması sağlanacaktır. Aksi halde denetmen-denetlenen ilişkisinin bir travmaya dönüşmesi hatta arada yaşanan küçük çatışmaların bile kaosa dönüşmesi söz konusu olacaktır; bu sebeple denetmenlerin görev tanımları ve sorumlulukları, nitelikleri ile doğru orantılı şekilde tanımlanmalıdır (Carter, 2017: 353).

Diğer taraftan var olan denetmenlerin inceleme-sorgulama rolleri ile rehberlik-denetim rollerinin birbiriyle çatıştığı anlaşılmaktadır. Denetmenlerin görev ve

sorumlulukları üzerinde özellikle son yıllarda yapılan köklü değişikliklerle sorgu yargıçlığı ve öğretmen denetimi görevlerinden ziyade rehberlik, liderlik, eğitimcilik gibi görevlere kaymıştır (Kıral ve Aksoy, 2018: 207). Fakat mevzuat hükümlerinde yer alan bu öngörünün uygulamada karşılık bulmadığı anlaşılmaktadır. Buna ilişkin inceleme-soruşturma görev alanı ile rehberlik-denetim görev alanlarının birbirinden ayrılması; her iki görev tanımı içinde alanında uzman denetmenlerin yetiştirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Özellikle çağdaş eğitim anlayışı içinde küresel olmaktan ziyade daha küçük çaplı ve okul bazlı yerel uygulamaların hızla arttığı göz önüne alındığında (Ehren, Janssens, Brown, McNamara, O'hara ve Shevlin, 2017: 365), denetmenlerin görev tanımlarının ve çalışma alanlarının bu denli geniş olmaması gerektiği ifade edilebilir (Janssens ve Ehren, 2016: 88).

Müfettişler ile okul çalışanları arasında olumsuz duygular oluşmasına neden olan ve büyük iş yükü nedeniyle müfettişlerin rehberlik ve mesleki yardım görevlerine odaklanmalarını engelleyen inceleme soruşturma görevleri azaltılmalıdır (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018: 2174). Böylece asıl amacı öğretmene rehberlik, yardım ve öğretim sürecini iyileştirmek olan denetmenler sayesinde olumsuz denetmen imajı da giderilebilir. Bu anlamda özellikle denetim teşkilatının hem merkez hem de yerel düzeyde görev çatışmasını önlemek adına rehberlik ve inceleme-soruşturma şeklinde yapılandırılması; denetmen seçiminde ise liyakat, fırsat eşitliği ve saydamlık esaslı bir kariyer basamağı olarak kurgulanması önerilebilir. Bu öneri şekil-4'te sunulmuştur.



Şekil 4: Rehberlik ve Denetim Teşkilatı – Denetmen Seçilmesi

MEB bünyesinde sayıları oldukça fazla olan ancak farklı nedenlerle teşkilat içinde tutulamayan çok sayıda doktora mezunu öğretmen ve yönetici olduğu ifade edilmektedir. Kişisel nedenlerden bağımsız olarak bu öğretmen ve yöneticilere daha fazla iş doyumu sağlayacak, onları milli eğitim sistemi içinde tutacak ve örgütün

maksimum yararını gözeterek bir kariyer basamağı inşası gerektiği ifade edilebilir. Buna göre özellikle bu kişilerin sisteme entegre edilmesinde ve eğitim sistemi lehine çalışmalarında yukarıdaki şekilde özetlendiği gibi bir kariyer olanağı sunulması hem doktora mezunu öğretmen ve yöneticilerin motivasyonlarına katkı sağlayacak hem de denetim sistemimizin niteliğinin artmasına katkı sağlayacaktır. Yeni modelde kurgulanan teşkilat yapısı ve denetmen seçimine ek olarak denetimin alışlagelmiş açık arayan ve kontrol amaçlı kapsamı da dönüştürülmelidir. Bir sonraki başlıkta denetimin amacı ve kapsamına değinilmiştir.

4.5.1.3. Denetimin amacı ve kapsamı

Elde edilen bulgular ışığında denetimin mutlak suretle gerekli olduğu ancak amaç ve kapsamının daha çağcıl, esnek ve rehberlik ağırlıklı olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen, yönetici ve denetmenler arasındaki etkileşimi artıracak, öğretmen denetimini de kapsayan, programın ve öğretimin geliştirilmesine odaklanan bir denetim sisteminin kurulması önem arz etmektedir (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018: 2174).

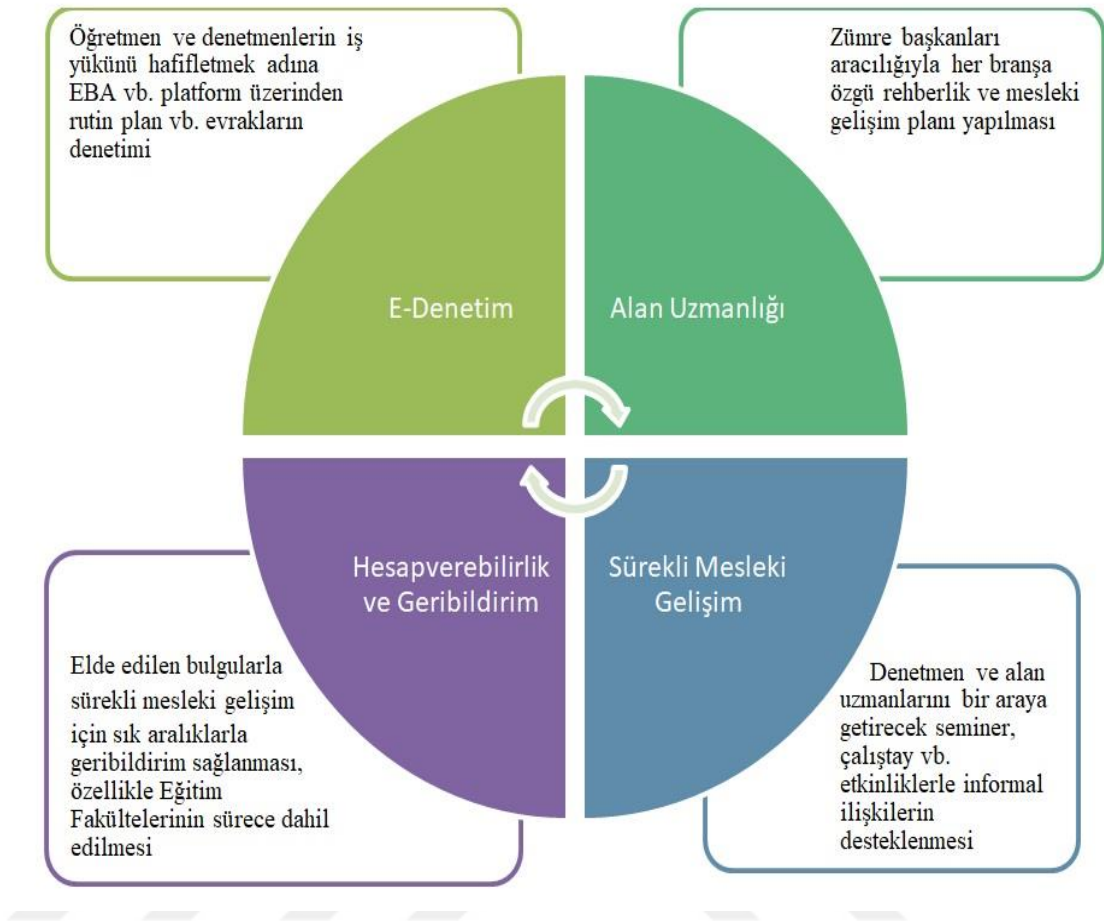
Öte yandan amacı ve kapsamı dönüştürülen bir denetim modelinde kullanılan denetim form, araç ve yöntemlerinin bransa, okul türüne, coğrafi bölge ve fiziki şartlar gibi değişkenlere göre uyarlanması gerektiği ifade edilebilir. Okul, modern dünyada tek tip olmayacağı için çok yönlü ve her biri kendine has özellikleri, çevresi, kaynakları ve amaçları ile özerk bir yapı olarak tanımlanmalıdır (Wilkins, 2015: 182). Böylece amacı süreci geliştirmek, öğretmene rehberlik yapmak ve okulu geliştirmek olan denetmenlerin süreç içinde inisiyatif almaları teşvik edilebilir. Çünkü tek bir değerlendirme formu ile farklı nitelikteki branşları ölçmek puanlamayı yapan kişi açısından zor olacağı gibi farklı disiplin alanlarının kendine özgü özellikleri vardır (Kurban ve Tok, 2018: 13).

Benzer bir esnekliği farklı fiziki şartlara sahip, farklı öğrenci ve veli profili ile etkileşen ve farklı türde okullar gibi geniş bir bağlama yaymak gerektiği ifade edilebilir. Örneğin şehir merkezinde ulaşım problemi olmayan, zengin maddi kaynaklara sahip olan, öğrenci ve velilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin yüksek olduğu bir okulun-öğretmenin-dersin denetiminde göz önüne alınacak ölçütler ile daha uzak bir yerleşim biriminde yer alan, maddi imkânsızlıklar yaşayan ve dezavantajlı bir okulun-

öğretmenin-dersin denetiminin farklılaştırılması gerekmektedir. Ülkemizde yer alan her okulun aynı koşullara ve olanaklara sahip olmadığı bilinmektedir.

Bu anlamda hesap verebilirlik gibi yeni nesil uygulamalarla okulların yönetici ve öğretmenleriyle birlikte giderek daha da karmaşıklaşan bir kaosa sürüklendikleri ancak okulun özerk kılınarak kendi özgürlük alanında manevralar yapabilmesi sağlanmalıdır. Okul özerkliği salt bir özgürlük kapsamı olarak kabul edilmemeli; okulların birbiri ile işbirliği yapması özendirilmesi, okula kendi imkânları doğrultusunda hedefler tanımlanmalı, denetim ve yönetim etkinlikleri de buna uygun düzenlenmelidir (Keddie, 2016: 713). Dolayısıyla standart bir yönetim ve denetim sistemi her okul için uygun olmamaktadır (Hatipoğlu ve Ordu, 2018: 119). Ülkemizin güçlü merkezi yönetim bağlamı sürdürülmeli ancak taşra teşkilatında var olan denetim-rehberlik kurullarının görev ve sorumlulukları artırılarak yerinden denetim anlayışına uygun bir modele erişilebilir.

Yeni modelde denetimin amacı ve kapsamının günümüz koşullarının bir gereği olarak teknoloji ile bütünleşik bir yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Diğer taraftan daha önce teşkilat yapısında değinilen zümre-alan bazlı işbirliğinin de yeni modelde sürekli mesleki gelişimi destekleyecek şekilde bu kurguya entegre edilmesi söz konusudur. Ayrıca denetimin temel varsayımının öğretim sürecinin niteliğinin bir bütün olarak geliştirilmesi olduğu göz önüne alındığında hesapverebilirlik ilkesinin de gözetilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu anlamda yeni modelin kurgusu şekil-5'te verilmiştir.



Şekil-5: Yeni Denetim Modelinin Kapsam Kurgusu

Var olan denetim sistemimiz çoğunlukla matbu evrak kontrolüne dayanırken, denetim yalnızca “durum saptama” basamağı ile sınırlı kalmaktadır. Ancak şekil-x’te görüldüğü üzere yeni modelde özellikle matbu evrakların hazırlanması ve kontrolü teknolojik gelişmeler ışığında “e-denetim” bağlamında ele alınmıştır. Buna göre öğretmen ve yöneticiler eğitim sürecinde hazırlamaları gereken yıllık plan, toplantı tutanakları, vb. evrakları bakanlığın halihazırda yoğun şekilde kullanmakta olduğu e-okul veya EBA platformu üzerinden hazırlayacak; böylece hem öğretmen-yönetici hem de denetmenlerin iş yükleri denetime entegre edilecek teknoloji sayesinde hafifleyecektir.

Diğer taraftan her alan/branşa özgü denetmen temininde yaşanan güçlükler dikkate alındığında her il/ilçe düzeyinde zaten var olan alan/branş zümre başkanlarının özellikle öğretmen niteliğinin artırılması adına sorumluluk üstlenmesi eğitim sistemimiz için artık kaçınılmaz hale gelmiştir. Alan/zümre başkanlarının yine kendileri gibi

öğretmen olan meslektaşlarını denetlemesi söz konusu olmayıp; doğrudan uygulama sahasından veri toplaması, öğretmen destek noktalarında denetmenlerle öğretmenler arasında etkileşimi sağlamaları ve mesleki gelişim faaliyetlerini koordine etmesi sağlanmalıdır.

Eğitim sistemimizin örgütsel yapısı dikkate alındığında denetmen sayısının yetersiz olması nedeniyle denetim gruplarının bazı durumlarda okul ziyaretlerini aksatması kaçınılmaz hale gelmekte; bu da denetmen-öğretmen etkileşimini hem en aza indirmekte hem de gereğinden fazla formal hale getirmektedir. Öğretmenlerinin sürekli mesleki gelişimini sağlamak adına yukarıda açıklanan tedbirler sayesinde iş yükleri azalan denetmenlerinin öğretmenlerle işbirliği faaliyetleri yürütebileceği, optimum etkileşime girebileceği yerel ve ulusal sempozyum, kongre, çalıştay, toplantı, vb. faaliyetler düzenlenmesi mümkün olacaktır.

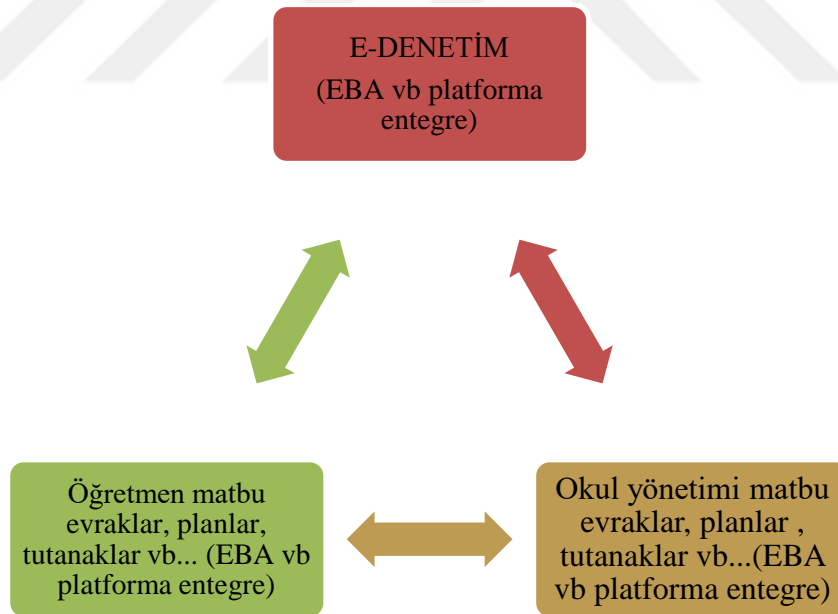
Denetim ve rehberlik faaliyetlerinin nihai amacının eğitim sisteminin etkililiğini artırmak olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlamak adına hesapverebilirlik ilkesiyle öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının yani eğitim fakültelerinin de sürece dahil edilmesi gerekmektedir. Bu anlamda özellikle mesleki gelişim faaliyetlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamasında kimi zaman atıl durumda kalan eğitim fakültelerinin işe koşulması hem kuram ve uygulama arasında uzun süredir devam eden çatışmaya bir çözüm getirecek hem de eğitimin çok yönlü doğasına uygun bir mesleki gelişim mümkün kılınacaktır.

4.5.1.4. Denetime teknoloji entegrasyonu

Modelin önemli bir bileşeni de teknolojinin denetime entegre edilmesidir. Araştırma bulgularından hareketle denetim sürecinde teknolojik gelişmelerden yararlanılması gerektiği ve yıllık plan, toplantı tutanağı gibi matbu evrakların çevrimiçi bir ortamda denetlenebilmesinin sağlanmasının yararlı olacağı sonucuna ulaşılmıştır. Nesnelerin interneti, arttırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik, akıllı telefonlar, yapay zekâ, yapay sinir ağları gibi üst düzey bir teknolojik devrimin yaşandığı günümüz dünyasında; öğretmenlerin öğrenci beklentilerini karşılayabilmek adına eskisine kıyasla çok daha fazla çaba sarf etmesi gerektiği açıkça bilinmektedir. Buna karşın ülkemiz eğitim sisteminde teknoloji entegrasyonun son derece başarılı uygulamalarla devam ettiği de açıktır. E-okul, e-müfredat, EBA, FATİH Projesi gibi teknoloji tabanlı

uygulamalar son derece etkili sonuçlar doğurmaktadır. Eğitim ortamlarına entegre edilen teknolojinin düzeyi, taraflarca kabul edilebilmesi adına önemli bir ölçüt sayılmakta ve özellikle iş yükünü azaltması ve öğretime daha çok zaman ayrılması gibi olumlu sonuçlar doğurmaktadır (Dawson ve Rakes, 2014: 29).

Buna karşın halen yıllık ve günlük planların, belirli gün ve haftaların, zümre ve şube kurul toplantılarının ve diğer matbu iş ve evrakların teknolojiden bağımsız yürütülmesi zaten fazla olan öğretmen iş yüküne yenilerini eklemektedir. Bunun yerine öğretmenlerin bu gibi iş ve evrakları çevrimiçi yürütebilecekleri web tabanlı bir portal kurulması önerilebilir. Çünkü öğretmenlerin eğitimde teknolojiyi daha kolay ve etkili kullanmasının öğrencilerin daha hızlı ve kolay öğrenmelerine yardımcı olacağı öngörülmektedir. Teknoloji kullanımı geniş bir kariyer yelpazesi için giderek daha fazla ön koşul haline gelmeye başlamıştır (Şahin ve Namlı, 2018: 107). Dolayısıyla denetim sürecinin bir bölümünün çevrimiçi yürütülmesi mümkün olacak, hatta kurulacak portal sayesinde denetmen ve öğretmenlerin web tabanlı toplantılar ve seminerler yapması da mümkün olacaktır. Bu öneri şekil-6'da sunulmuştur.



Şekil 6: Denetime Teknoloji Entegrasyonu

Modern dünyamızın kaçınılmaz bir getirisi olan teknoloji hayatımızın hemen her aşamasında ağırlığını hissettirirken; eğitim sürecinde öğretmen ve okul yöneticilerinin bu dönüşümden uzak kalması neredeyse imkansızdır. Bu anlamda MEB zaten var olan

“e-okul, EBA vb.” platformlar aracılığıyla süreç içinde yapılması gereken toplantı tutanakları, planlar, vb. matbu evrakların mümkün olanlarını bu platformlar üzerinden düzenleyebilir, denetleyebilir ve uygulanmasını sağlayabilir. Bu sayede denetim sıkıcı-monoton evrak kontrolü olmaktan çıkacak; tarafların iş yükleri azalacaktır.

4.5.1.5. Alan uzmanlığı ve denetim

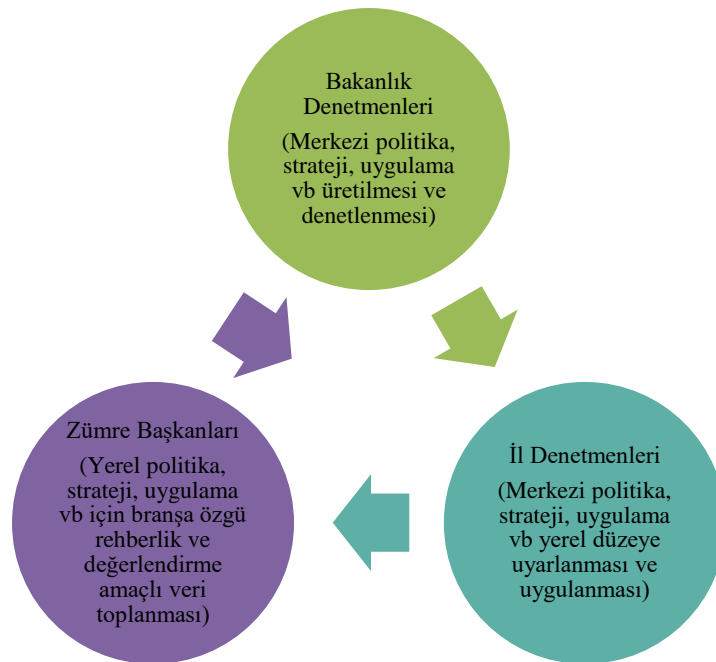
Denetim sürecini öğretimi geliştirmek, öğretmene rehberlik yapmak ve okulu etkili kılmak bağlamında ele aldığımızda; araştırma bulgularından hareketle her bir öğretmenin kendisiyle aynı branştan bir maarif müfettişi tarafından denetlenmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir. Ancak mevcut insan kaynakları profilini ele aldığımızda bunun mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan öğretmenleri ders esnasında gözlemlemek yaygın bir uygulama olsa da gözlem çoğunlukla ya öğretmeni değerlendirmek ya da sözleşmenin yenilenmesi gibi durumlar için yapıldığından dolayı genellikle bir denetmen tarafından veya otorite sahibi bir kişi tarafından yapılır (Karataş ve Toprakçı, 2019: 53). Hâlbuki gözlemin amacı otoritenin baskın yanını açığa çıkarmak ya da doğrudan değerlendirme yapmak yerine dolaylı olarak veri toplayarak gelişim planını tasarlamak ve geri bildirim sağlamak olmalıdır.

Sanatsal denetim modelinde de Eisner (2005: 26) benzer şekilde öğretmenlerin yaptıkları işi standartlara dayandırmak yerine kişiye, okula ve hatta duruma uygun birtakım stratejilerle öğretimi planlamalarını öngörmektedir. Öte yandan müfettişlere ilişkin denetim esnasında öğretmenlerin duydukları önyargının temelinde ise yine alan bilgisi ve uzmanlık derecesinin olduğu; öğretime ilişkin değer ve becerilerden yoksun bir müfettişin öğretmeni motive edemeyeceği ifade edilebilir (Baxter, 2013: 467).

Buna göre özellikle hâlihazırda âtil durumda olan il-ilçe-bölge ve okul zümre başkanlıkları hem alana özgü uzmanlığa doğrudan sahip olmaları sebebiyle hem de uygulamanın tam kalbinde olmaları nedeniyle öğretmen denetim ve rehberlik sürecinde aktif olarak yer almalıdır. Böylece her bir öğretmen için kendisiyle aynı branştan olan bir gözlemci tarafından doğrudan yerinde veri toplanır hem de süreç içinde karşılıklı etkileşim sayesinde işbirliği, iyi örneklerin yaygınlaştırılması ve meslektaş koçluğu gibi uygulamalar hayata geçirilmiş olacaktır. Akran denetim uygulamaları öğretmenler arasında sinerji yaratılması açısından önemlidir. 21. yüzyıl becerilerinden birinin de işbirlikli çalışma olduğu düşünüldüğünde, öğretmenler birlikte çalışabilecekleri bu tür

uygulamalar konusunda teşvik edilebilir (Hıdıroğlu, Hıdıroğlu ve Tanrıoğen, 2019: 775). Ancak burada zümre başkanlarının seçilmesi nesnel kriterlere bağlanmalı ve gerekli hallerde meslektaş denetiminin zümre başkanlarına fazladan iş yükü getirmesi nedeniyle özlük haklarında düzenlemeler yapılması da düşünülebilir. Diğer taraftan aynı anda iki basamaklı bir denetim kurgusu hayata geçirilmiş olacak ve bu sayede hem dış gözlemci olarak müfettiş bilgi birikimini aktaracak hem iç gözlemci olarak zümre başkanları alan uzmanlığını kullanmış olacaktır. Yapılan araştırmalar böylesi ikili bir denetim mekanizmasının, klasik olandan çok daha fazla etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Collins, 2010: 43). Ayrıca merkezi yönetim anlayışında bile bu çok katımlı veri toplama ve işleme ağının taraflar arasında işbirliği ve müzakere sürecini geliştireceği ve bu sayede öz-değerlendirme, okul-tabanlı denetim gibi çağcıl uygulamalara zemin hazırlayacağı ifade edilebilir (Ozga, 2012: 439).

Glickman ve Gordon (1987) da gelişimsel denetim modelinde standart uygulamaların her okul ve öğretmene uymayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca Glatthorn'e (1997) göre farklılaştırılmış denetim modelinde de öğretmenlerin kendi mesleki gelişimlerini planlama ve uygulamada bireysel girişimlerde bulunması ve meslektaşlarıyla yardımlaşması gerekmektedir. Dolayısıyla uzmanlık alanına bağlı ve aynı zamanda yerel işbirliğine dayalı bir öğretmen değerlendirme süreci mümkün olacaktır. Bu öneri şekil 7'de sunulmuştur.



Şekil 7: Denetimde Uzmanlık-Branş İşbirliği

Şekil 7’de görüldüğü üzere merkezi düzeyde geliştirilen bir politika veya uygulamaların yürütülmesinde yerel düzeyde görev yapan denetmenlere sorumluluk verilecek ancak denetmenlerin her bir uzmanlık alanına ve branşa özgü bilgisi olmayacağı göz önüne alınarak il ve ilçe düzeyinde görevlendirilen zümre başkanlarının gerektiğinde ders yükleri alınarak tam zamanlı öğretmen rehberliğine yönlendirilmesi önerilebilir. Bu sayede belli bir derse-branşa ilişkin uzmanlık gerektiren rehberlik ve öğretmen değerlendirmesinde doğrudan aynı branşta uzman bir öğretmen (zümre başkanı) tarafından veri toplanması mümkün hale gelecektir.

4.5.1.6. Denetmen-öğretmen ilişkisi

Denetmen ve öğretmenlerin rehberlik-denetim sürecinde formal bir ilişki geliştirmeleri kaçınılmazdır. Ancak tarafların etkileşim düzeyi sürecin gelişimine katkı sağlayacağından daha informal bir etkileşimin de mümkün olacağı çeşitli bağlamlar oluşturulmalıdır. Öğretmenler arasında akran dayanışmasının olduğu okullarda öğretmenler, meslektaşlarının daha iyi birer öğretmen olmalarına yardım etmekte ve öğrencilerine daha iyi bir öğrenme ortamı yaratmak için ortak sorumluluk almaktadırlar (Hıdıroğlu, Hıdıroğlu ve Tanrıöğen, 2019: 758). Bu sebeple eğitimde kalite arayışlarının vazgeçilmez iki aktörünü, denetmen ve öğretmeni, formal olduğu kadar informal bağlamda da bir araya getirmek hem denetim ve denetmene ilişkin soğuk algıyı giderecek hem de taraflar arasında paylaşım ve etkileşimi artıracaktır.

Denetimin öğretim sürecindeki açıkları aramak yerine; denetmen-öğretmen arasındaki etkileşimi artırarak paydaşları öz-değerlendirmeye özendirilmesi beklenmektedir (O’leary, 2006: 191). Ancak bu hedefe, yoğunlaştırılmış bir izleme-değerlendirme tabanlı denetim anlayışıyla ulaşmak pek mümkün görünmemektedir (De Clerg, 2008: 7). Bu sebeple denetmen-öğretmen ilişkisi mümkünse formal yapı içinde, değilse informal anlamda düzenlenmeli ve etkileşime açık hale getirilmelidir.

Diğer taraftan Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde çok fazla aktif rol almadığı ve sürdürülebilir bir mesleki gelişimin yer almadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin kendi aralarında sürdürecekleri akran-denetimi veya meslektaş koçluğu gibi bir uygulamanın hem mesleki gelişimlerine hem de ortak problem çözüme

becerilerine katkıda bulunması söz konusudur (Zwart, Wubbels, Bergen ve Bolhuis, 2007: 165). Denetim tanımlarında, durum saptama, değerlendirme ve düzeltme-geliştirme olarak üç aşamanın ön plana çıktığı görülmektedir. Dolayısıyla denetimi belli aralıklarla okul ziyareti, ders gözlemi ve öğretmen değerlendirmesi ile sınırlamaktansa; sürece denetmen ve öğretmenlerin sık sık bir araya gelebilecekleri bölge, il ve ilçe düzeyinde seminer, çalıştay ve hizmet içi eğitimler olarak informal bir boyut da kazandırmak daha verimli olacaktır. Bu sayede Wiles ve Bondi (1986) tarafından ifade edilen denetimin yönetim, program ve öğretim boyutlarına hizmet eden bir anlayışı hakim kılmak mümkün olacaktır. Diğer taraftan klinik denetim modelinde de öngörüldüğü üzere öğretim sürecinin geliştirilmesinde denetmen-öğretmen etkileşimi formal ve informal geribildirim ile mümkün olacaktır (Sullivan, 1980: 12). Bu sayede denetim faaliyeti amacına doğru hizmet edecek ve öğretim sürecinin gelişmesine katkıda bulunacaktır.

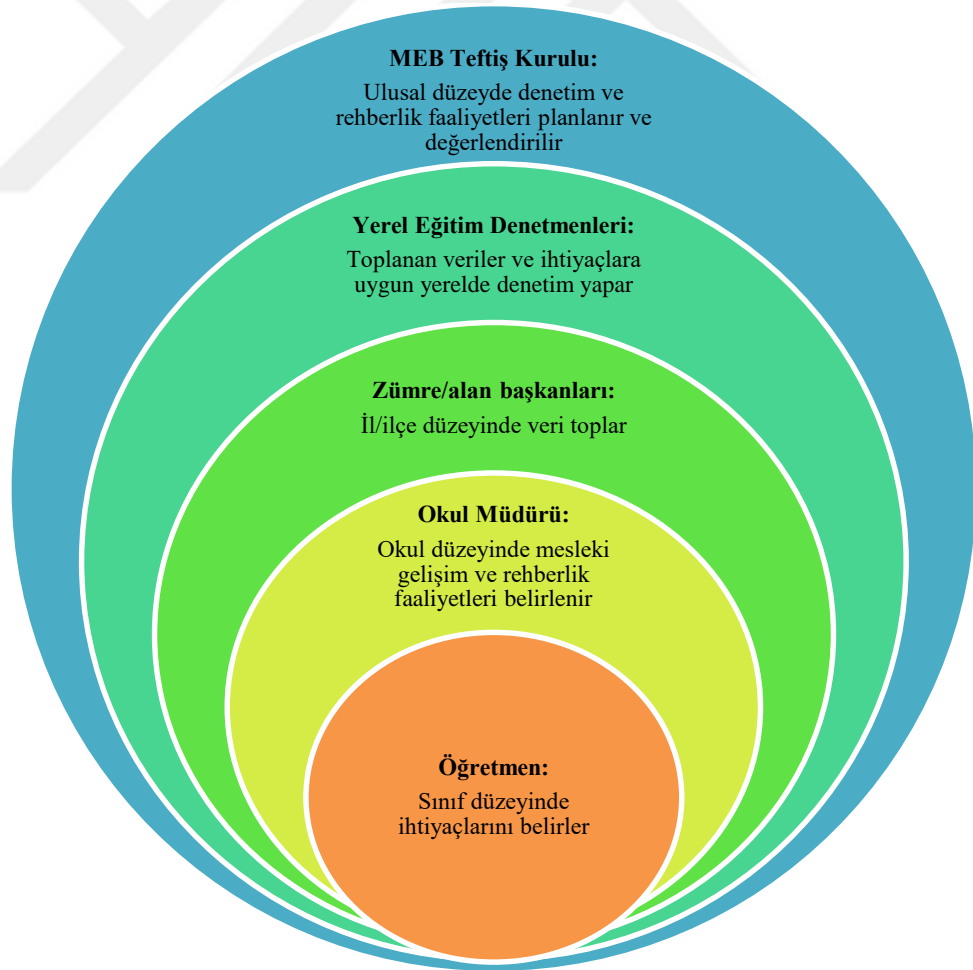
4.5.1.7. Geribildirim ve hesap verebilirlik

Araştırma bulguları bugüne kadar uygulanan denetim uygulamalarında en büyük eksikliklerden birisinin de geribildirim mekanizmasının yokluğu veya işlevsizliği olduğu sonucunu açığa çıkarmıştır. Hâlbuki denetim faaliyetlerinin en önemli işlevlerinden birisi de eğitim sisteminin yapısal işleyiş ve uygulamalara ilişkin veri toplamaktır (Ehren, Perryman ve Shackleton, 2015: 296). Böylece sürece ilişkin taraflara geribildirim sağlanabilecektir.

Değerlendirme süreci bir geri besleme, dönüt verme süreci olduğuna göre öğretmenlere sağlanan geri besleme yoluyla, öğretmenler kendi mevcut durumlarını görecek, olumlu yönlerini belirleyecek, eksikliklerinin neler olduğunu öğrenebilecek ve kendilerini değiştirme ve geliştirme yönünde önemli kazanımlar elde edebileceklerdir (Çelikten ve Özkan, 2018: 809). Çalışanların performansının bir parçası olan iş performansına ilişkin bilgilerin ışığındaki değerlendirme sonuçlarındaki geri bildirimler, çok ve çeşitli kaynaklardan sağlanmakta olduğu için daha nesnel bulunmaktadır (Çelebi, Babaoğlu, Selçuk ve Peker, 2018: 212). Bu anlamda denetim faaliyetlerinin mutlak suretle geribildirimle beslenmesi gerektiği ifade edilebilir (Gustafsson, vd., 2015: 47). Bu sayede sürecin ve tarafların nesneliği sorgulanabilecek, olası aksaklıklara müdahale şansı doğacak, öğretim sürecinin nasıl geliştirilebileceğine ilişkin bir yol haritası

çizilebilecek ve dahası ulusal çapta bir eğitim izleme stratejisi uygulamaya konulabilecektir.

Özellikle “kanıta dayalı kamu yönetimi anlayışı” bağlamında okul denetimi hesap verebilirlik ve geri bildirim etkileşimine uygun bir strateji ile yürütülmelidir (Altrichter ve Kemethofer, 2015: 32). Bir diğer ifadeyle denetmen ve öğretmen etkileşiminde hesap verebilirlik ilkesiyle denetmenlerin değerlendirme yapmalarına karşın öğretmenlerin de denetmen performansını değerleyebilecekleri bir geribildirim mekanizması inşa edilmelidir. Bu sayede sürecin etkililiği sağlanacak ve elde edilecek çıktıların güvenilirliği artacaktır. Elde edilen güvenilir çıktılar sayesinde ülke çapında yıllık eğitim izleme raporu hazırlanabilir. Son olarak denetmenleri de denetleyecek bir etik kurul oluşturulması gerektiği ifade edilebilir. Bu sayede ülke genelinde eğitim politikalarını tam ve etkili şekilde uygulanıyor olduğu güvence altına alınabilir. Bu öneri şekil-8’de sunulmuştur.



Şekil 8: Denetimde Çok Yönlü Hesapverebilirlik ve Sürekli Mesleki Gelişim

Şekil 8’de görselleştirilen denetimde hesap verebilirlik ve sürekli mesleki gelişim önerisinde kastedilen döngüde öğretmenler, ihtiyaç duydukları rehberlik ve mesleki gelişim faaliyetleri okul yönetimine aktarır. Okul yönetimi bunlara göre il-ilçe zümre başkanlıklarına okul bazlı ihtiyaç analizini sunar. İl-ilçe zümre başkanları elde ettikleri veriye dayalı olarak yerel düzeyde öneriler geliştirir. Yerel düzeyde denetmenler bu önerileri uygulamaya geçirerek, izlemeyi sağlar. Merkezi düzeyde denetmenler ise tüm bu süreci izleyerek makro politika ve stratejilere uygunluğunu sağlar. Bu süreçte yer alan her bir bileşenin yatay ve dikey hiyerarşi içinde birbirine hesap vermesi ise memnuniyet anketleri, kontrol ziyaretleri, vb. aracılığıyla sağlanmaya çalışılır.

4.5.1.8. Geribildirim ve Sürekli Mesleki Gelişim

Eğitim sistemimizin pek çok girdisi gelişen teknoloji ve dönüşen toplumsal yapı ile farklılaşmaktadır; ancak en temel girdimiz olan öğretmen ve niteliği, geçmişten günümüze pek az değişikliğe uğrayarak halen geçerliliğini korumaktadır. Eğitim sisteminin en önemli paçalarından biri olan öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve yetiştirildikten sonraki dönemlerde karşılaştıkları zorluklar ve eksikliklerin bulunduğu herkes tarafından bilinmektedir (Işık, Çiltaş ve Baş, 2010: 54). Öğrencinin öğrenmeyi öğrenme olanaklarını kullanması, etkin katılımının sağlanması, öğrencinin hedeflenenin dışında öğrenmeler gerçekleştirme olasılığı, konu alanının, toplumun, bireyin gereksinimlerinin değişmesi, öğretmenlerin görev ve sorumlulukları, sahip olması gereken bilgi, beceri ve niteliklerini de artırmaktadır (Karacaoğlu, 2008: 71). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğinin diğer mesleklerde olmayan bir düzeyde uzmanlık bilgisi gerektirdiği ancak formasyonla kazanılan bu yeterliklerin mesleki süreç içinde de belli aralıklarla yenilenmesi, güncellenmesi, eksikliklerinin giderilmesi ve yakın bir takip ile sürekli denetlenmesi gerektiği ifade edilebilir (Sayed ve Ahmed, 2015: 330).

Araştırma bulgularından hareketle hali hazırda hizmet öncesi öğretmen yetiştiren en büyük yapılanmalar olan Eğitim Fakültelerinden, hesap verebilirlik ilkesiyle süreç içinde yine öğretmen niteliğinin artırılması yolunda yararlanılması gerektiği önerilebilir. Nitekim hızla dönüşen toplum yapısı ve eğitim ihtiyaçları karşısında Eğitim Fakültelerini sadece hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlar olarak konumlandırmak, bunca bilimsel bilgi birikimi ve deneyimlerin atıl duruma itilmesi sonucunu doğuracaktır. Hâlbuki eğitim çok yönlü bir süreç olup sistem

yaklaşımı bağlamında sürekli geri bildirim anlayışıyla Eğitim Fakültelerinin de yeni rol ve sorumluluklara bürünmesini gerektirmektedir.

Ülkemizde ise böyle bir yeniden yapılanma süreci henüz başaramadığı için kuram ve uygulama arasında yani öğretmen yetiştiren yükseköğretim ile öğretmeni istihdam eden kurumlar arasında böylesi bir bağlantı kurulamamıştır. Yükseköğretim kurumları ne yazık ki sadece hizmet öncesi öğretmen yetiştirmekten sorumlu tutulmakta, uygulama aşamasında herhangi bir yükümlülüğü bulunmamaktadır. Öğretmenlerin sahip olduğu öğretmenlik diploması ve sertifikası, onların iyi bir öğretmen olmalarını garanti etmez (Şişman, 2009: 80); yani hizmet öncesi alınan eğitimin hizmet içinde de devam etmesi gerektiği ifade edilebilir. Buna göre yerel düzeyde toplanan verilerle öğretmen niteliğinin artırılması adına stratejiler geliştirilip; Eğitim Fakültelerinin de bu süreçte aktif rol üstlenmeleri sağlanmalıdır. Buna göre geribildirim mekanizması öğretim etkililiğinin sağlanmasında aktif olarak kurgulanmalı ve öğretmen niteliğinin artırılmasında geribildirim mekanizması döngü şeklinde veri sağlamalıdır. Bu öneri şekil-9'da özetlenmektedir.



Şekil 9: Geribildirim ve Sürekli Mesleki Gelişim Döngüsü

Şekil 9’da görüldüğü üzere yeni modelde denetim ve rehberlik faaliyetleri, geribildirim ve sürekli mesleki gelişim temelli, çok yönlü bir süreç tasarımı öngörmektedir. Bu anlamda öğretmen niteliğinin artırılması adına tespit edilen ihtiyaçlar, alan/zümre bazlı planlamalara dönüştürülecek; tespit edilen eksiklikler farklı paydaşların katkılarıyla giderilecek ve nihai olarak yapılan çalışmalar değerlendirilerek yeniden ihtiyaç analizine gidilerek döngünün sürekliliği sağlanacaktır. Bu sayede denetim ve rehberliğin durum saptama aşamasının ötesine geçmesi de sağlanacaktır.



BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın sonuçları ve buna dayalı olarak geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar alt problemlere göre sıralanacak ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilecektir. Araştırmanın temel amacı Türkiye Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin analizini yapmak ve mevcut durumdan hareketle geleceğe yönelik bir model önerisi geliştirmektir. Buna göre belirlenen alt problemlere cevap bulabilmek amacıyla sırasıyla;

1. Türkiye Eğitim Sisteminde denetim alt sisteminin tarihsel sürecinin nasıl gerçekleştiği irdelenmiş,
2. Farklı ülkelerin eğitim denetimi alt sistemi nasıl işlediği ortaya konulmuş,
3. Denetime ilişkin güncel gelişmelerin neler olduğu açığa çıkarılmış,
4. Denetim sisteminin yapı ve işleyişine ilişkin paydaş görüşleri belirlenmiştir,
5. İdeal bir denetim modelinde bulunması gereken önermeler için öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri alınmıştır.

Gelinen son aşamada ise elde edilen tüm bulgular birleştirilerek ideal bir denetim modeli önerisi geliştirilmiştir. Buna göre daha önce elde edilen bulguların sonuçları alan yazın ışığında tartışılarak ve uygun önerilere dönüştürülmüştür.

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında Türkiye eğitim sisteminde denetim alt sisteminin tarihi gelişimi irdelenmiştir. Buna göre denetim alt sisteminin tarihi seyri farklı dönemlere ayrılacağı fark edilmiş ve gelişmeler bu evreler göz önüne alınarak incelenmiştir. İlk evre 1838 ıslahat hareketleriyle başlayıp 1921 yılına değin süren ve denetim faaliyetlerini Osmanlı dönemine kadar indiren başlangıç

evresidir. Osmanlının son dönemlerinde kötü gidişata son vermek adına özellikle toplumsal hayatta bir dizi ıslahat yapılmış ve bu yolla devletin işlevleri iyileştirilmeye çalışılmıştır. Zamanla farklı yapı ve kimliklerle bulaşacak olan denetim işlevinin ilk olarak “muin” unvanı ile öğretmenlere yardımcı olan görevlilerin sorumluluğunda yürütüldüğü anlaşılmaktadır (Erdem, 2009: 26). Daha sonra yayınlanan ferman, ıslahat çalışmaları ve yasal düzenlemelerle denetim mekanizması eğitim sistemimizde yerini almış oldu. İkinci evre ise 1921 Maarif Kongresiyle başlayan ve 1934 İzmir Maarif Kongresine kadar süren kimlik arayışı evresidir. Bu süreçte denetim sistemimizde modern dünyaya entegre olma ve elbette yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti kimliğini özümseme çabaları damga vurmuştur. Osmanlının ardından gelen Cumhuriyet dönemi bağımsızlık mücadelesi ve devamında yeni bir devlet sistemi inşa süreciyle şekillenmiştir. Ulu önder Mustafa Kemal ATATÜRK’ün daha sürecin başından itibaren eğitime verdiği özel önem sayesinde denetim mekanizması daha ciddi ele alınmış ve üzerinde yenileşme yapılacak alanların başında yer almıştır. Bu evrede yapılan çalışmaların önceki hatalardan ders alınması ve denetime daha bilinçli bir bakış açısıyla yaklaşıldığı ifade edilebilir. Buna göre ikinci evreye inkılap evresi demek mümkündür. Üçüncü evreye damgasını vuran önemli gelişmelerin başında 1938 tarihli müfettişlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi esaslı kararlar yer almaktadır. Bu evrede denetim mekanizmasını gerekliliği kesin olarak kabul edilmiş ve örgütsel işleyişin düzenlenmesine ilişkin çabaların varlığından söz edilebilir. Bu anlamda üçüncü evrenin 2001 yılına değin sürdüğü ifade edilebilir. Söz konusu süre zarfında denetime ilişkin yapılan düzenlemelerden hareketle bu evrenin süreci iyileştirme ve geliştirme olarak adlandırılması mümkündür. 2001 yılından günümüze kadar süren dördüncü evrede ise modern dünya ile yarışabilmek adına farklı deneyimlerin uygulamaya konulduğu bir uyum süreci olduğu ifade edilebilir. 2008 tarihli Müfredat Laboratuvar Okulları, Fen Liseleri, Öğretmen Liseleri, liselere ve üniversitelere giriş sistemlerinin dönüşüme uğradığı bu evrede bir dizi yenileşme çabasının sürekli devam ettiği ifade edilebilir. Buna göre denetim mekanizmasının işleyişinin de benzer şekilde yenilik arayışlarıyla dönüştürüldüğü bu son evrede, bugün gelen noktada maarif müfettişlerinin Bakanlık merkez teşkilatında toplanması ancak ders denetiminin ve öğretmene rehberlik hizmetlerinin etkisizleştirilerek bir nevi denetimin işlevsizleştirilmesi söz konusudur.

Denetim sisteminin yapısal anlamda iyileştirilmesinin bir konu başlığı olarak Milli Eğitim Şuralarında ele alınmasıyla birlikte şu an yürürlükte olan 20.08.2017 tarih

ve 30160 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile de henüz arzu edilen düzeyde bir memnuniyete erişilmediği ifade edilebilir. Buna göre denetim alt sisteminin tarihsel evrimi sırasında pek çok değişikliğe uğradığı ancak çağın koşullarında, eğitim sistemimizin nicelik ve niteliğinde, tarafların beklentilerinde vb. oluşan talepleri bütünüyle karşılayabilecek bir modele ulaşamadığı anlaşılmaktadır. Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretmenlerin de eksikliğini duydukları alanlarda bilgi ve becerilerle donatılarak geliştirilmelerinde, eğitim müfettişlerinin desteğine ve rehberliğine gereksinim duyarlar (Şahin, 2017: 265); dolayısıyla özellikle öğretmen ve okul yöneticilerinin rehberlik ihtiyaçları tam anlamıyla sağlanıncaya kadar bir model arayışının ve bununla bağlantılı olarak denetim sisteminin evriminin devam edeceği ifade edilebilir. Öğretmen, yönetici ve müfettişler arasındaki etkileşimi artıracak, öğretmen denetimini de kapsayan, programın ve öğretimin geliştirilmesine odaklanan bir denetim sisteminin kurulması önem arz etmektedir (Kayıkçı, Özdemir ve Özyıldırım, 2018: 2182). Sistem içerisinde görev yapan binlerce maarif müfettişi ile ilgili son yıllarda yapılan ilköğretim müfettişi, eğitim denetmeni, eğitim denetçisi, maarif müfettişi gibi isim ve makyaj düzenlemelerinin ötesinde felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğu ortaya çıkmaktadır (Demirtaş ve Akarsu, 2016: 91). Denetim sistemimizde tarihi seyri boyunca yaşanan gelişmeler ışığında öncelikle ihtiyacı karşılamak üzere bir yenileşme çabasının varlığı ifade edilebilir, bu nedenle bugünün çağdaş eğitim bağlamında yine bu çabaların devam ettirilmesi gerektiği önerilebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi farklı ülkelerde halen uygulanmakta olan denetim sistemlerinin betimlenmesi şeklinde öngörülmüştür. Bu anlamda özellikle PISA, TIMMS ve PIRLS gibi uluslararası göstergeler ışığında adından sıklıkla söz ettiren ülkelerin kıyaslanması tercih edilmiştir. Buna göre İngiltere, Estonya, Kanada, Güney Kore, Polonya, Singapur, Finlandiya, Hong Kong, Avustralya ve Norveç eğitim sistemleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında bu ülkelerin tamamında denetim sisteminin var olduğu ancak klasik kontrol anlayışından ziyade akreditasyon, öz değerlendirme, memnuniyet anketi, ihtiyaç analizi, performans değerlendirme ve kariyer basamakları gibi daha çağcıl yaklaşımlarla denetim ihtiyacının karşılandığı anlaşılmaktadır. Özellikle son yıllarda ülke gündemimizden düşmeyen eğitim sistemimizin uluslararası rekabet edebilme kapasitesine artırmaya yönelik atılan adımlar göz önüne alındığında PISA, TIMMS ve İnsani Gelişmişlik İndeksine göre üst sıralarda

olan bu ülkelerin denetim alt sistemlerinin dikkatlice izlenmesi gerektiği ve kendi milli bağlamımıza uygun bir model inşasında yararlanılması gerektiği ifade edilebilir. Gelişmiş ülkelerde okul içi denetimlerde tümüyle eğitsel konular üzerine odaklanılırken, okulun bütçesi, gerekli araçlar, bina, vb. ihtiyaçlarla yerel yönetimlerin ilgilendiği görülmektedir. Okul yönetimleri öğretmenlerin performanslarının artırılması ve eğitimin niteliğinin yükseltilmesinden sorumlu iken yerel yönetimlerin eğitim için uygun koşulları sağlamakla yükümlü oldukları dikkat çekmektedir (Sağlam ve Aydoğmuş, 2016: 34). Dolayısıyla merkezi anlamda denetim uygulamasından vazgeçilmesi ülkemizin kendine has bağlamına uygun olmasa da yerel düzeyde farklı düzenlemelerle bu boşluğun giderilmesi veya en azından çağdaş uygulamalara erişilmesinde bir yol haritası çizilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi denetime ilişkin güncel gelişmelerin neler olduğu şeklinde öngörülmüştür. Buna göre Cumhurbaşkanlığı hükümet sisteminin işe koşulmasının ardından Milli Eğitim Bakanlığı çalışmalarına başlamış ve nihayet bir dizi hazırlığın ardından 23.10.2018 tarihinde “2023 Eğitim Vizyonu” adlı eylem planını kamuoyuyla paylaşmıştır. Bu belgede eğitim denetimi de önemli konu başlıkları arasında sayılarak 2023 vizyonun gerçekleştirilmesinde bu alanda da bir yenilenme yaşanacağını altı çizilmiştir. Böylece kamuoyunda denetim sistemine ilişkin hâlihazırda var olan yenileşme beklentilerinin daha da arttığı ifade edilebilir. Vizyon Belgesinde denetime ilişkin altı çizilen başlıca hususlar şu şekildedir: rehberlik boyutunun yeniden şekillendirilmesi, okul gelişimine yönelik etkili denetim anlayışı, çoklu veri kaynağı kullanımı ve müfettişlerin uygun rollere göre ayrıştırılması. Buna göre Vizyon Belgesinde oluşturulan bu stratejilerin henüz uygulamaya geçirilmediği ancak paydaşların farklı beklentilerini karşılayacak bir nitelikte olduğu ifade edilebilir. Eğitime ilişkin uluslararası alanda yapılan çalışmalar ve elde edilen başarılar Türkiye’de yapılan eğitim reformu konusunda itici güç oluşturmaktadır. Çünkü eğitim aracılığıyla elde edilen kazanımlar ile pek çok ülke kabuğunu kırarak her alanda ciddi gelişmeler sağlamıştır (Doğan, 2019: 583). Buna göre 2023 Vizyon Belgesinde yer bulan denetim sisteminin inşasının eğitim camiasının motivasyonunu artıracakları ileri sürülebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi denetim sisteminin mevcut haline ilişkin paydaş görüşlerinin açığa çıkarılması şeklinde ön görülmüştür. Buna göre araştırmanın nitel boyutu tasarlanarak akademisyen, maarif müfettişi, okul müdürü ve öğretmenlerin

görüşleri alınmıştır. Yapılan görüşmelerin çözümlenmesi sonucunda katılımcıların denetime ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları, denetim-teftiş kavramlarının daha ziyade açık aramak gibi olumsuz bir çağrışıma sahip olduğu, sistemi oluşturan tüm paydaşların denetlenmesi gerektiği; teşkilatlanma, rol çatışması, yönetim-denetim uyumsuzluğu, müfettiş imajı-niteliği, geri bildirim eksikliği, yönerge yetersizliği, iş yükü, işlevsizlik, mevzuat karmaşası ve zamanlama gibi konu başlıklarında çeşitli sorunlar olduğu; maarif müfettişlerine ilişkin hem olumlu hem olumsuz algılar olduğu ve denetimsizliğin akademik başarıyı düşürdüğü bulgularına ulaşılmıştır. Denetim sistemimizde yaşanan sorunların farklı bakış açıları ışığında çözümlenmesinin ideal bir denetim modeli inşasında etkili olacağı ifade edilebilir. Şahin (2017: 270) de benzer şekilde rehberlik ve denetim sürecine ilişkin önyargılar olduğunu, bunun da sürecin etkili olmasını engellediği, güvensizlik yarattığını, beklentilerin açıkça belirtilmediğini, yaşanan sorunların paylaşılmadığını, çözüm yolları aranmadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla sorunların betimlenmesinden ziyade çözüm arayışlarının sınanması gerektiği belirtilebilir. Zira, eğitim gibi telafisi olmayan bir sürecin denetimsiz kalması da denetimin bu haliyle sürdürülmesi de kabul edilemez. Ayrıca, eğitim sisteminin çok önemli bir alt sistemi olan denetim sisteminin yapısal sorunlarının analizi ve sonrasında bu problemleri ortadan kaldırmaya yönelik tedbirlerin alınması önemlidir (Durnalı ve Limon, 2018: 415). Buna göre sorunların tespit edilmesinden öte, çözüm yollarının belirlenmesi ve tarafların üzerinde uzlaşacağı stratejilerin benimsenmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmanın beşinci alt amacı ideal bir eğitim denetiminin nasıl olması gerektiğine ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerinin alınması şeklinde düzenlenmiştir. Bu doğrultuda katılımcılara daha önceki bulgulardan derlenerek oluşturulan model öneri envanteri uygulanmış ve ülkemiz eğitim sisteminde denetim alt sisteminin yapı ve işleyişinin nasıl düzenlenmesi gerektiğine ilişkin görüşleri alınmıştır. Buna göre katılımcı görüşleri esas alınarak eğitim denetimini yapacak kişilerin kimler olması gerektiği, bu kişilerin sahip olması gereken nitelikler, öğretmen denetiminde kimlerin yer alması/almaması gerektiği, hesapverebilirlik, performans değerlendirme, denetmenlerin seçilmesi-yetiştirilmesi, denetim türleri, dış paydaşlara yüklenen roller, denetim teşkilat yapısı ve denetimde teknoloji kullanımı gibi sorular aracılığıyla ideal bir denetim sisteminin ana bileşenleri saptanmaya çalışılmıştır. Bu amaçla araştırmanın

diğer bulguları esas alınarak hazırlanan model öneri envanteri öğretmen ve okul yöneticilerine uygulanarak geniş katılımlı bir görüş alınması sağlanmıştır.

Elde edilen bulgulardan hareketle eğitim sistemimizde denetim ve rehberlik faaliyetlerinin yürütülmesinde maarif müfettişlerinin devre dışı bırakılmaması fikrinin ağır bastığı ancak birden fazla paydaşın (müfettiş, okul müdürü, zümre öğretmenleri, vb.) da bu sürece dahil edilebileceği fikrinin oluştuğu ifade edilebilir. Diğer taraftan maarif müfettişi, okul müdürü ve zümre öğretmenleri öğretmen denetim sürecinde kesinlikle yer alması gereken paydaşlar olarak algılanırken, il-ilçe yöneticileri, veli ve öğrenciler ise öğretmen denetim sürecinde kesinlikle yer almaması gereken paydaşlar olarak algılanmaktadır. Son derece önemli bir birikime ve mesleki deneyime sahip olan maarif müfettişlerinin birikim ve deneyimlerinin öğretmenlerin ve okulların geliştirilmesi sürecine aktarılabilmesinin yol ve yöntemleri üzerinde düşünülmelidir (Demirtaş ve Akarsu, 2016: 92). Buna göre maarif müfettişlerinin öğretmen denetim ve rehberlik faaliyetlerinde kesinlikle başvurulması gereken önemli bir insangücü kaynağı olduğu ifade edilebilir. Okul müdürlerinin performans değerlendirme sürecini tek başına yönetmeleri okul müdürleri üzerinde eşit ve adil değerlendirme yapma, objektif olma konularında baskı oluşturduğunu göstermiştir (Bozan ve Ekinci, 2018: 236). Öte yandan Taymaz (2013: 70) tarafından belirtilen denetim ilkeleri göz önüne alındığında denetim, geliştirilmiş liderlik kavramına dayanmalı ve denetime kurum yöneticileri de katılmalıdır. Bu sebeple denetim faaliyetlerinin tek başına okul müdürü yetkisine devredilmesinin sakıncalı olabileceği ve çağcıl bir anlayışla çoklu veri kaynakları esasına dayanan bir tutumun benimsenmesi yani okul yöneticileri ile birlikte denetmenlerin kolektif bir yöntemle süreci yönetmesi gerektiği ifade edilebilir.

Katılımcı görüşlerinden hareketle Türk eğitim sisteminin hacmi göz önüne alındığında hesap verebilirlik anlayışının sisteme entegre edilmesi gerektiği ifade edilebilir. Özellikle öğretmen yetiştiren kurumlardan Eğitim Fakülteleri başta olmak üzere sistemin en önemli girdisi konumunda olan öğretmen niteliğinin iyileştirilmesi adına hesap verebilirlik anlayışıyla Eğitim Fakültelerinin denetim alt sistemi ile bağlantılanması söz konusu olabilir.

Araştırma bulgularından dikkat çeken bir başkası ise öğretmen performansının belirlenmesi gerektiği yönünde olanıdır. Performans değerlendirme ve performansa dayalı bir kariyer basamağı inşası uzun vadede üzerinde çalışılması gereken konu

alanlarındandır. Performans değerlendirmenin gerçek anlamda amacına ulaşabilmesi için değerlendirme sonuçlarına göre öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı karşılanmalıdır (Elliot, 2015: 16). Bu süreçte öğretmenlerin gelişmeye istekli olmaları çok önemlidir. Dolayısıyla öğretmenlere performans değerlendirmenin eksikliklerin ortaya çıkarılacağı bir teftiş süreci olduğu değil gerçek amacın mesleki ve bireysel gelişimleri için bir fırsat süreci olduğunun farkında olmalarını sağlayacak gerekli bilgilendirme yapılmalıdır (Sezgin, Tınmaz ve Tetik, 2017: 1665). Böylece performans değerlendirme veya belirleme süreci öğretmenler tarafından bir tehdit olarak algılanmak yerine aksine bir mesleki gelişim fırsatı, içe bakış ve öz-değerlendirme olarak benimsenecektir (Flores, 2010: 41). Performans değerlendirme sürecinde öğretmenlerin, değerlendirme süresinin sınırlılığı, somut kriterlere göre değerlendirilmeme, geri bildirim mekanizmasının zayıflığı ve objektif olamama konusunda rahatsızlık duydukları görülmüştür (Koçak ve Arslan, 2018: 616). Ancak burada göz ardı edilmemesi gereken husus öğretmen performansının eğitim sürecinin en hayati bileşeni olduğu ve tüm dünyada özellikle hesap verebilirlik uygulamaları kapsamında farklı yöntemlerle bu performansın geliştirilmesi adına yoğun çalışmalar olduğu gerçeğidir (Larsen, 2009: 2). Tüm kusur ve eksiklerine rağmen okulu ve eğitim sistemini doğrudan etkileyen en kapsamlı girdi konumunda olan öğretmen ögesinin performansının belirlenmesi, etkililik arayışlarında önemli bir yer tutmaktadır. Performansın belirlenmesinde temel amaçlar ve süreç yapısı ele alındığında bu görevi en sağlıklı şekilde yerine getirecek kişi ise öğretmenle birebir doğal ortamında uzun süre birlikte zaman geçiren okul müdürünün ta kendisidir. Buna göre okul müdürünün geri bildirim sağlamasını kolaylaştıracak, okul müdürünü de hesap verebilirlik ilkesiyle nesnel sınırlar çizecek bir performans değerlendirme sistemin gerektiği ifade edilebilir.

Maarif müfettişlerinin seçilmesi, yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi hususunda katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular müfettişlerin; öğretmenlik ve yöneticilik deneyimi olan kişiler arasından lisansüstü öğrenim şartıyla bir kariyer aşaması olarak şekillendirilmesi fikri ön plana çıkmaktadır. Denetim formal ve informal ilişkilerin beraber yürütüldüğü, sorunların ve eksikliklerin giderilmesinde çağdaş denetim modellerinin örnek alınmasını gerektirmektedir. Rehberlik ve denetim gibi uzmanlık gerektiren, denetleyen-denetlenen veya rehberlik sunan-sunulan kişiler arasında olması gereken uzmanlığa ve bilgiye dayalı bir iletişimin müfettişlerin yetiştirilme süreci düşünüldüğünde mevcut sistem içerisindeki müfettiş-öğretmen arasında olduğunu

söylemek mümkün görünmemektedir (Altun, Şanlı ve Tan, 2015: 92). Maarif müfettişlerinin; beklentilere cevap verecek şekilde hizmet içi eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmeli; eğitim yönetimi ve denetimi alanlarında yurtiçi ve yurtdışında lisansüstü ve doktora düzeyinde eğitim almaları için Milli Eğitim Bakanlığı ve üniversitelerle işbirliğine gidilmelidir (Bozak, 2017: 106). Bu anlamda denetim alt sisteminde gerçekleşecek olası bir revizyonda müfettiş niteliğinin artırılması yönünde tedbirler alınmasının taraflarca arzu edilen bir durum olduğu ifade edilebilir.

Öte yandan çağdaş bir denetim arayışında denetim faaliyetlerinin esneklik anlayışıyla inşa edilmesi gerektiği görüşü, durumsallık (farklı okul türü, coğrafi şartlar, sosyo-demografik değişkenler, kişiye bağlı faktörler, vb.) ve değerlendirme ölçütleri (denetim formlarının güncellenmesi, puan yerine açık uçlu cümleler, branşa özgü kriterler vb.) öne çıkmaktadır. Memduhoğlu ve Zengin (2012: 140) de yapmış oldukları araştırmalarında eğitim sistemimizde geçmiş davranışlarla ilgilenen, başarıyı belgeleme konusu üzerinde odaklanmış, belli bir etkinlik döneminin sonunda yapılan nicel bir değerlendirme yaklaşımı olan sonuç değerlendirme yerine beklenen davranışlarla ilgilenen, güçlü ve zayıf yönler üzerine birlikte odaklanan, mesleki gelişime katkı sağlayan, nitel bir değerlendirme yaklaşımı kullanan, süreç boyunca yapılan araştırma odaklı süreç değerlendirme modeline geçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre sürece odaklanan bir denetim anlayışıyla daha esnek, duruma özgü şartları göz önüne alan denetim ölçütleri geliştirilip, denetim ve rehberlik etkinliklerinin amacına hizmet etmesi sağlanabilir.

Eğitimi bir bütün olarak ele almak hatta farklı bakış açılarıyla eleştirel bir bağlama oturtmak bile eğitim olgusunun karmaşık doğasını çözümlenmeye yetmeyecektir. Bu nedenle araştırma bulgularından hareketle eğitim sürecini geliştirmek adına sadece öğretmeni ve/ya okul yönetimini denetlemek bu amaca ulaşmamızı sağlayamayacaktır sonucuna ulaşılabilir. Buna göre eğitimin girdisi konumunda olan tüm paydaşların bu sürece sağladıkları veya sağlamaları beklenen katkı oranında denetlenmesi gerektiği ifade edilebilir. Böylece doğrudan okul tabanlı bir denetim anlayışı yerine okuldan başlayıp sarmal olarak okul, bölge, ilçe, il ve bakanlık düzeyinde belli aralıklarla denetim yapılarak hangi paydaşın görevini aksattığı veya beklenen katkıyı sunmadığı belirlenebilir. Kamu yönetiminde hesap verebilirlik tartışmaları uzun bir süredir devam etmektedir. Konuya eğitim kurumları açısından

baktığımızda da bir kurum veya okulda yaşananların ve yöneticilerin bu yaşananlar karşısında yaptıklarının hesabını vermesi gereği ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde eğitimde hizmet üreten okul müdürlerinin, il müdürlerinin, genel müdürlerin, Milli Eğitim Bakanının bir üst makama ve halka hesap vermek durumunda oldukları görülmektedir (Yüksel, 2013: 405). Eğitim örgütlerinin ve okulların hesap verebilirlik sistemleri, aynı zamanda güçlü bir örgüt ve okul kültürünün geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır. Okuldan hizmet alan öğrenci ve ebeveynlerin, hesap verebilirlik sistemi aracılığı ile elde ettikleri verileri değerlendirerek, okulun daha etkin hale getirilmesi ve güçlü bir okul kültürü oluşmasına katkı yapabilirler (Gökyer ve Gündüz, 2017: 80). Böylece denetim boyunca toplanan veriler sayesinde hem paydaşların sorumlu oldukları kişi ve kurumlara hesap verebilmesi hem de gelecek vizyonu adına yeni stratejiler belirlenmesi mümkün kılınacaktır.

Özellikle yapılandırmacı yaklaşımla birlikte başlayan yeni eğitim paradigmasının devam eden süreç içinde yaşanan yeni gelişmelerle öğrencinin kendi kendini değerlendirebilmesi, öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilmesi, öz-yeterliklerini keşfedip kullanabilmesi gibi yeni beklentiler açığa çıkmıştır. Bunun bir devamı niteliğinde benzer şekilde öğretmen ve okulların da kendi kendilerini değerlendirebilmesi ve yeterlik alanlarını gözden geçirebilmeleri beklenmektedir.

5.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler, uygulamacılar için öneriler ve araştırmacılar için öneriler olmak üzere iki yan başlık altında düzenlenerek aşağıda sunulmuştur.

5.2.1. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Denetmen niteliğinin artırılması adına denetmenlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve atanması konusu yeniden gözden geçirilmelidir. Ayrıca tarafların çatışma olarak algıladıkları rehberlik ve soruşturma rolleri birbirinden ayrılmalıdır.
2. Denetim form, araç ve yöntemlerinin bransa, okul türüne, coğrafi bölge ve fiziki şartlar gibi değişkenlere göre uyarlanmalıdır.
3. Denetim sürecinde teknolojik gelişmelerden yararlanılmalı ve hem öğretmen ve okul yöneticilerinin hem de denetmenlerin iş yükleri azaltılmalıdır.

4. Denetmen-denetlenen ilişkisi bir etkileşim ve paylaşım sürecine dönüştürülmelidir.
5. Denetim teşkilatı yeniden yapılandırılmalı ve eğitim sistemimizin ihtiyaçları doğrultusunda dinamik bir yapıya dönüştürülmelidir.
6. Denetim faaliyetleri geri bildirim ve hesap verebilirlik ilkeleriyle yerine getirilmeli ve temel amaç süreci etkili kılmak olmalıdır.
7. Denetim sürecinin öğretmen niteliğini artırması sağlanmalıdır.

5.2.2. Uygulamacılar İçin Öneriler

1. Araştırma temel amacı itibarıyla genel anlamda ideal bir eğitim denetimi modeli geliştirmeyi hedeflemektedir; denetim sürecinin her bir alt bileşenine ilişkin benzer araştırmalar yürütülebilir.
2. Bu araştırma karma yöntem ile gerçekleştirilmiş olup; benzer araştırmalar tek başına nicel veya nitel desenler kullanılarak yürütülebilir.
3. Bu ve benzeri araştırma sonuçlarını doğrulamak üzere deneysel çalışmalar yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- AITSL, Australian Institute for Teaching and School Leadership, (2011). *Australian professional standards for teachers*, https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/apst-resources/australian_professional_standard_for_teachers_final.pdf adresinden 22. Asia Society, (2013). Teacher Quality: The 2013 International Summit on the Teaching Profession, AsiaSociety.org/teachingsummit adresinden 11.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aksoy, İ. (2008), II. Meşrutiyet dönemi eğitim politikası ve Satı Bey. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 67-81.
- Aktaş, F. (2012). *İl eğitim denetmen yardımcılarının seçilme, hizmet içinde ve görev başında yetiştirilme sürecini, il eğitim denetmeni ve il eğitim denetmen yardımcılarının benimseme düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Aküzüm, C. (2012). *Türkiye’de ilköğretim okullarında denetim – bir meta-sentez çalışması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 5(6), 97-120.
- Altınok, F. (2013). *İlkokul ve ortaokullarda yapılan sınıf içi denetim etkinliklerinin klinik denetim modeli açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya
- Altrichter, H., ve Kemethofer, D. (2015). Does accountability pressure through school inspections promote school improvement?. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 32-56.

- Altun, M., Şanlı, Ö., ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3), 79-96.
- Amaratunga, D., Baldry, D., Sarshar, M., ve Newton, R. (2002). Quantitative and qualitative research in the built environment: application of “mixed” research approach. *Work study*, 51(1), 17-31.
- Arabacı, İ. B. (2012). İl eğitim denetmenlerinin sorunları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(1) 1-14.
- Arı, A. (2002). Tevhidi Tedrisat ve laik eğitim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 181-192.
- Aslan, B. (2010). Bir yönetim fonksiyonu olarak iç denetim. *Sayıştay Dergisi*, 77(1), 63-86.
- Aslanargun, E., ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 98-121.
- ATL Education Union, (2013). Teacher appraisal in England , [https://www.atl.org.uk/Images/ADV57%20Appraisal%20\(June%202013\).pdf](https://www.atl.org.uk/Images/ADV57%20Appraisal%20(June%202013).pdf) adresinden 08.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Australian Education Act, (2013), <https://www.education.gov.au/australian-education-act-2013> adresinden 20.05.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Australia Ministerial Council on Education, (2008). *Melbourne Declaration on educational goals for young Australians.*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534449.pdf> adresinden 02.05.2018 tarihinde erişilmiştir
- Avrupa Komisyonu/EACEA/Eurydice, (2015). Eğitimde kalite güvencesi: Avrupa’da okul değerlendirmesine ilişkin politikalar ve yaklaşımlar. Eurydice Raporu. Lüksemburg: Avrupa Birliği’nin Yayınlar Bürosu 23.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aydın, A. (1995). Cumhuriyet döneminde uygulanan eğitim uzmanı yetiştirme ve istihdam politikalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1(2), 219-227.

- Aydın, İ. (2013). *Öğretimde denetim*. Pegem Akademi, 4 Bas. Ankara.
- Aydın, M., ve Tekiroğlu, M. (2013). 1934 İzmir tedrisat müfettişleri kongresi: görüşler, sorunlar ve öneriler. *BELGİ Dergisi*, 1(5), 537-553.
- Aytaç, K. (1984). *Gazi Mustafa Kemal Atatürk; Eğitim politikası üzerine konuşmalar*, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, 4, 1. Baskı, Ankara, <http://kitaplar.ankara.edu.tr/dosyalar/pdf/351.pdf> adresinden 20.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Aytekin, H. (1997). *Türkiye Cumhuriyeti ile Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistemlerinde Müfettiş Niteliklerinin Karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2011). *Etkili okul, okul geliştirme, kuram, uygulama ve araştırma*. Pegem Akademi, 5. Bas. Ankara.
- Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4(2), 182-197.
- Barış, A. E. (2019). *İç denetim sisteminin Milli Eğitim Bakanlığı taşra örgütü denetim sistemine uyarlanması ve bir model önerisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2017). *Sosyal bilimlerde bilgisayar destekli nitel araştırma yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başar, H.(1995). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: Pegem Yayınları
- Beamish, W, Meadows, D and Davies M. (2010). Benchmarking teacher practice in Queensland transition programs for youth with intellectual disability and autism. *Journal of Special Education*, 45(4), 227-241

- Baxter, J. A. (2013). Professional inspector or inspecting professional? Teachers as inspectors in a new regulatory regime for education in England. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 467-485.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009), Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Bilgen, N. (1990). *Örgüt iklimi: Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Yayınları.
- Birdal, M. (2013). *İl eğitim denetmen yardımcılarının karar verme stratejileri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Birdal, M. (2013). *İl eğitim denetmen yardımcılarının karar verme stratejileri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiler*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Borrego, M., Douglas, E. P., & Amelink, C. T. (2009). Quantitative, qualitative, and mixed research methods in engineering education. *Journal of Engineering education*, 98(1), 53-66.
- Bozak, A. (2017). Maarif müfettişlerinin denetim sistemi hakkında yapılan yasal düzenlemelere ve müfettişlik mesleğine ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(38), 90-110.
- Bozak, A., Yıldırım, C. ve Demirtaş, H. (2011). Öğretmenlerin mesleki gelişimi için alternatif bir yöntem: Meslektaş gözlemi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 65-84.
- Bozan, M. (2003). Merkeziyetçi yönetimden yerinden yönetime geçişte alternatif yaklaşımlar (Milli Eğitim Bakanlığı Örneği). Yayımlanmamış Doktora Tezi İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Malatya.
- Bozan, S., ve Ekinci, A. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sürecine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi: Nitel bir çalışma. *Mukaddime*, 9(2), 213-240.

- Bozaslan, B. M. ve Çokoğullar, E. (2015). Osmanlı'dan Cumhuriyet'e modern eğitimin inşası: devletin kurtarılmasından devletin kurulmasına. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(3), 309-329.
- Bozkurt, B. (2010). Türkiye'de çok partili düzene geçişte CHP ve eğitim sistemindeki gelişmeler (1946-1950). *Çağdaş Türk Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 9(20), 213-231.
- Bruggen, J. C. (2010). *Inspectorates of Education in Europe; some comparative remarks about their tasks and work*, SICI Report, <http://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/c2bfe3ff-49b7-4397-ae65-d0a203451928> adresinden 10.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Buluç, B. (1997). Türk eğitim sisteminde teftiş ve denetim alt sisteminin gelişim süreci, *Bilgi Çağında Eğitim Dergisi*, https://www.researchgate.net/publication/314280585_Turk_egitim_sisteminde_teftis_ve_denetim_alt_sisteminin_gelisim_sureci_adresinden_10.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11: 127-134
- Bursalıoğlu, Z. (2013). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Pegem Akademi, 18. Bas. Ankara.
- Bülbül, M. (2009). 2000'li yılların eğitim problemlerine 1920'lerden çözüm önerileri: Dewey'den bugüne ne değişti? *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(3), 667-689.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Can, E., ve Gündüz, Y. (2016). İlkokullarda çalışan öğretmenlerin, maarif müfettişleri ve okul müdürlerinin yapmış olduğu rehberlik çalışmalarından yararlanma düzeylerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 1-28.

- Canada Education Act (Kanada Eğitim Yasası), (1990). <https://www.ontario.ca/laws/statute/90e02> adresinden 20.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Carter, D. P. (2017). Role perceptions and attitudes toward discretion at a decentralized regulatory frontline: The case of organic inspectors. *Regulation & Governance*, 11(4), 353-367.
- Cheng, Y. C. (2009). Hong Kong educational reforms in the last decade: reform syndrome and new developments, *International Journal of Educational Management*, 23(1), 65-86, <https://doi.org/10.1108/09513540910926439>
- Cheng, Y. C., (2003) Quality assurance in education: internal, interface, and future, *Quality Assurance in Education*, 11(4), 202-213, <https://doi.org/10.1108/09684880310501386>
- Ciğer, M. (2006) *Kahramanmaraş ili ilköğretim müfettişlerinin ders denetimi sürecinde gösterdikleri davranışların öğretmenleri güdülemesine ilişkin öğretmen ve müfettiş görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Clifford, J. R., Macy, M. G., Albi, L. D., Bricker, D. D., ve Rahn, N. L. (2005). A model of clinical supervision for preservice professionals in early intervention and early childhood special education. *Topics in early childhood special education*, 25(3), 167-176.
- Coffey, R. ve Perry, L. M. (2014). *The role of education agents in Canada's education systems*, Council of Ministers of Education.
- Collins, A. B. (2004). Teacher performance evaluation: A stressful experience from a private secondary school. *Educational Research*, 46(1), 43-54.
- Comm, E. (2015). European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. *The European Higher Education Area in*.
- Constitution of Estonia, (1992). <https://www.president.ee/en/republic-of-estonia/the-constitution/> adresinden 21.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Creswell, J. W., ve Clark, V. L. P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage Publications.
- Çelebi, N. ve Asan, T. (2016). Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimde denetim anlayışı (1923-1946). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(27), 18-31.
- Çelebi, N., Babaoğlu, E., Selçuk, G., ve Peker, S. (2018). Performans değerlendirme formuna ilişkin öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 211-233.
- Çelebi, N., Övür, M. ve Eravcı, F. (2017). Soruşturma grubunda görev yapan il eğitim denetmenlerinin süreç içinde karşılaştıkları sorunlar. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(1), 1-30.
- Çelik, E. H., (2010). *Avrupa Birliğine Üye Ülkelerde İlköğretim Okullarında Uygulanan Denetim Alt Sistemleri İle Türkiye'deki İlköğretim Okullarında Uygulanan Denetim Alt Sistemlerinin Karşılaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelikten, M., ve Özkan, H. H. (2018). Öğretmen performans değerlendirme sistemi. *International Journal of Society Researches*, 8(15), 806-824.
- Dakowicz-Nawrocka, A. M., (2018). Polonya Eğitim Bakanlığı, Genel Eğitim Müdür Yardımcısı. Kişisel İleti. <https://mail.google.com/mail/u/0/#inbox/16102dd0615ffd26> adresi üzerinden sağlanan elektronik posta akışı.
- Dawson, C., ve Rakes, G. C. (2003). The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. *Journal of research on Technology in Education*, 36(1), 29-49.
- De Clerq, F. (2008). Teacher quality, appraisal and development: The flaws in the IQMS. *Perspectives in education*, 26(1), 7-18.
- De Grauwe, A., Lugaz, C., Baldé, D., Diakhaté, C., Dougnon, D., Moustapha, M., ve Odushina, D. (2005). Does decentralization lead to school improvement? Findings and lessons from research in West-Africa. *Journal of Education for International Development*, 1(1), 1-15. Retrieved Month Date, Year, from <http://www.equip123.net/JEID/articles/1/1-1.pdf>

- Demirdağ, S., Ecer, E., Aydoğan, K. ve Tunç, Ş. (2017). Öğretmenlerin Milli Eğitim müfettişlerinin okul yönetimine yönelik rehberlik rollerine ilişkin algıları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 89-101.
- Demirel, F. (2012). Osmanlı eğitim sisteminin modernleşmesi sürecinde hiyerarşi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25 (2),507-530.
- Demirtaş, H. ve Akarsu, M. (2016). Öğretmen teftişini müfettiş yerine okul müdürünün yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 69-93.
- Denham, A. (1977). Clinical supervision: What we need to know about its potential for improving instruction. *Contemporary Education*, 49(1), 33.
- Deniz, M. (2016). Türk Millî Eğitiminde bir yerinden yönetim örneği: Maarif Eminlikleri. *The Journal Academic Social Science*, 4(22), 109-117.
- Department of Education, (2012). Teacher appraisal and capability A model policy for schools, https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/282598/Teacher_appraisal_and_capability.pdf adresinden 08.06.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Doğan, B. (2014). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin ve Eğitim Denetmenlerinin Denetmen Tutumlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, S. (2019). 2023 Eğitim vizyonu belgesine ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 8(2), 571-592.
- Doyle, L., Brady, A. M., ve Byrne, G. (2009). An overview of mixed methods research. *Journal of Research in Nursing*, 14 (2), 175-185.
- Döngel, A. (2006). *İlköğretimde Denetim ve Performans Değerlendirme Çalışmalarının WEB Üzerinden İyileştirilmesine İlişkin İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Durnalı, M. ve Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (Değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(2), 413-425.

- Ebmeier, H., ve Nicklaus, J. (1999). The impact of peer and principal collaborative supervision on teachers' trust commitment, desire for collaboration, and efficacy. *Journal of Curriculum and Supervision*, 14(4), 351.
- Eğitim-İş, (Duyuru) (2018). Bakanlık maarif müfettişliği mülakatlarının tamamının yürütmesi durduruldu, <http://www.egitimis.org.tr/guncel/sendika-haberleri/bakanlik-maarif-mufettisligi-mulakatlarinin-tamaminin-yurutmesi-durduruldu-2743/#.WwNViTSFPIU> adresinden 22.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ehren, M. C. M., Janssens, F. J. G., Brown, M., McNamara, G., O'Hara, J., ve Shevlin, P. (2017). Evaluation and decentralised governance: Examples of inspections in polycentric education systems. *Journal of Educational Change*, 18(3), 365-383.
- Ehren, M., Perryman, J., ve Shackleton, N. (2015). Setting expectations for good education: How Dutch school inspections drive improvement. *School effectiveness and school improvement*, 26(2), 296-327.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. Routledge.
- Ekinci, A. (2009). İlköğretim müfettiş yardımcılarının müfettiş seçme ve yetiştirme esaslarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi* 11(184), 82-102.
- Ekinci, A., Öter, A. M. ve Akın, M. A. (2013). Cumhuriyet sonrası eğitim sisteminde müfettiş seçme ve yetiştirme sistemi. *Milli Eğitim*, 199, 106-126.
- Ekinci, Z. (2012). *İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin denetmen ve yönetici görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Elliott, K. (2015). Teacher performance appraisal: More about performance or development?. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(9), 102-118.
- EMB (Education and Manpower Bureau), (2017). *School Self-improvement cycle* <http://www.edb.gov.hk/en/sch-admin/sch-quality-assurance/sse/sse.html#framework> adresinden 03.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

- EP-Nuffic, (2011). Education system Australia, <https://www.nuffic.nl/en/publications/find-a-publication/education-system-australia.pdf> adresinden 02.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Eraslan, A., (2009). Finlandiya'nın PISA'daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(2), 238-248.
- Erdem, Y. T. (2009). Osmanlı eğitim sisteminde teftiş. *OTAM: Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi*, 26, 55-91.
- Ergen, H., ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 2-19.
- Ergün, M. (2005). Medreseler Ve İmam-Hatip Liseleri. *Ülkemizde Laik Eğitim Sisteminde Sosyal Bilim Olarak Din Öğretimi Kurultayı. Bildiri ve Tartışmalar*, 7-9.
- Ergüneş, Y., ve Ovalı, Ç. (2010). Balıkesir ilinde ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini yerine getirme düzeyine ilişkin müfettiş ve öğretmen görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 30-53.
- Ernalbant, Ö. (2014). *360 derece performans değerlendirme sistemi hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erol, S. Y. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin denetim sürecinde ilköğretim müfettişlerinden beklentileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Estonya Cumhurbaşkanlığı, (2011) The Constitution of the Republic of Estonia, <http://www.president.ee/en/republic-of-estonia/the-constitution/index.html> adresinden 15.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). *Assuring quality in education: policies and approaches to school evaluation in Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Finnish National Board of Education, (2017), Teachers in Finland – trusted professionals, https://www.oph.fi/download/148962_Teachers_in_Finland.pdf adresinden 12.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Flores, M. A. (2010). Teacher performance appraisal in Portugal: The (IM) possibilities of a contested model. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15(1), 41-60.
- Fritz, C. A., ve Miller, G. S. (2003). Supervisory practices used by teacher educators in agriculture. *Journal of Agricultural Education*, 44(3), 34-46.
- Gaertner, H., ve Pant, H. A. (2011). How valid are school inspections? Problems and strategies for validating processes and results. *Studies in educational evaluation*, 37(2), 85-93.
- Gallie, M. ve Keevy, J. (2014). *Standards framework for teachers and school leaders*, Consultation Report, <http://www.saqqa.org.za/docs/papers/2014/StandardsFramework.pdf> adresinden 20.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Gençoğlu, M. (2012). Erzurum vilâyeti maârif teftişleri (1910). *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 8(16), 33-60.
- Glatthorn, A. (1997). Differentiated supervision. *Alexandria, Va. Association for Supervision and Curriculum Development*, 1(1), 11–12.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., ve Ross-Gordon, J. M. (1987). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Pearson Higher Ed.
- Gök, T. (2009). *İlköğretim Okullarının Kurum Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş ve Okul Müdürü Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Gökçe, F. (1994). Eğitimde denetimin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 73-78.
- Gökçe, D. ve Başkan, G.A. (2012), Eğitim denetçilerinin iletişim becerileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 200-211.
- Göker, S. D. (2015). Denetim sürecinde öğretmen öğrenmesi için geliştirici bir geribildirim modeli. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(10), 817-826.

- Göker, S. D., ve Gündüz, Y. (2017). Eğitim denetimi sürecinde hesap verebilirlik ve şeffaflık uygulamaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(1), 83-93.
- Göksoy, S. ve Arslanargun, E. (2014). Denetim Sürecinde Eğitim Denetmenlerinin Davranışları, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 55 – 77.
- Göksoy, S., ve Yenipinar, Ş. (2012). İstanbul ilinde görev yapan il eğitim denetmenlerinin denetim hizmetlerinin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Eğitim Ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, (5), 37-54.
- Gönülaçar, Ş. (2010). Kamuda iç denetçiler ile müfettişler arasındaki görev örtüşmesi sorununa bir çözüm önerisi: İngiltere eğitim sisteminde iç denetim ve teftişin rol ve sorumlulukları. *Mali Hukuk Dergisi*, 148(1), 1-12.
- Gurr, D. (2007). Diversity and progress in school accountability systems in Australia. *Educational Research for Policy and Practice*, 6(3), 165-186.
- Gustafsson, J. E., Ehren, M. C. M., Conyngham, G., McNamara, G., Altrichter, H., ve O'Hara, J. (2015). From inspection to quality: Ways in which school inspection influences change in schools. *Studies in educational evaluation*, 47, 47-57.
- Güçlü Yılmaz, F. (2011). *Denetmen yönetici ve öğretmenlerin liselerin çoklu veri kaynaklarına dayalı edim değerlendirme modeline ilişkin algı ve beklentileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gül, İ. (2017). Maarif Müfettişi Başkanlıklarının kaldırılmasıyla ilgili müfettiş görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 23-38.
- Gündüz, Y. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde Millî Eğitim Bakanlığı teftiş sisteminin yenilenme ihtiyacı, Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi , Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Gündüz, Y. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin ilköğretim müfettişlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 1-23
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(1), 1-6.

- Gündüz, Y., ve Göker, S. D. (2014). Dünya ölçeğinde eğitim denetmenlerinin iş tanımlarındaki çelişkiler ve rol çatışmaları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 155-174.
- Güneş, H. N. (2016). Cumhuriyet Dönemi eğitim politikalarının liberal-muhafazakâr yüzü, *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 59-80.
- Hall, J. B. (2017). Examining school inspectors and education directors within the organisation of school inspection policy: Perceptions and views. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 112-126.
- Hall, J. B. (2018). Processes of reforming: The case of the Norwegian state school inspection policy frameworks. *Education Inquiry*, 9(1), 1-18, DOI: 10.1080/20004508.2017.1416247
- Hall, J. B. ve Sivesind, K. (2015) State school inspection policy in Norway and Sweden (2002–2012): a reconfiguration of governing modes?, *Journal of Education Policy*, 30(3), 429-458, DOI: 10.1080/02680939.2014.945488
- Hatipoğlu, G., ve Ordu, A. (2019). Singapur, Litvanya, Dominik Cumhuriyeti ile Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (49), 102-129.
- Hıdıroğlu, Ö., Y., Hıdıroğlu, Ç. N., ve Tanrıöğen, A. (2019). Matematik öğretmenlerinin akran denetimine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(2), 757-782.
- Holland, P. (2005). The case for expanding standards for teacher evaluation to include an instructional supervision perspective. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(1), 67-77.
- Holloway, E. L. (1987). Developmental models of supervision: Is it development? *Professional Psychology: Research and Practice*, 18(3), 209-216.
- İlğan, A. (2006). Adana K. Maraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ingvarson, L. ve Rowe, L. I. K., (2007). Conceptualising and evaluating teacher quality: Substantive and methodological issues. In *Proceedings of Workshop on Teacher Quality. Canberra, ACT: Australian National University.*
- Işık, A., Çiltaş, A., ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62.
- IIEP, UNESCO, (2004). *Reforming school supervision for quality improvement*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002159/215931E.pdf> adresinden 16.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- İlğan, A. (2006). *Adana, K. Maraş ve Hatay ili ilköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve kamu ilköğretim okullarında uygulanabilir bulma düzeyleri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İngiltere Eğitim ve Denetim Yasası, <https://www.legislation.gov.uk/ukpga/2006/40/part/8> adresinden 28.09.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., ve Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field Methods*, 18(1), 3-20.
- Janssens, F. J., ve Ehren, M. C. (2016). Toward a model of school inspections in a polycentric system. *Evaluation and program planning*, 56(1), 88-98.
- Janssens, F. J., ve Van Amelsvoort, G. H. (2008). School self-evaluations and school inspections in Europe: An exploratory study. *Studies in educational evaluation*, 34(1), 15-23.
- Johnson, R. B., ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., ve Turner, L. A. (2007).Klas Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133.
- Joshi, A., Kale, S., Chandel, S., ve Pal, D. K. (2015). Likert scale: Explored and explained. *British Journal of Applied Science & Technology*, 7(4), 396-403.

- Jensen, B., Hull, K.R., Magee, J. ve Ginnivan, L. (2016). *Not so elementary: primary school teacher quality in top-performing systems*, Report: Washington DC National Center on Education and the Economy.
- Kansu, M. A. ve Kansu, K. I. (2011). *Nafî Atuf Kansu, yaşamı ve yazıları*. Mülkiyeliler Birliği Yayın No: 2011/1, Ankara.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 123-135.
- Karlsen, G.E. (2000). Decentralised centralism: framework for a better understanding of governance in the field of education. *Journal of Education Policy*, 15(5), 225-528.
- Kavraz, K. (2012). *İl Eğitim Denetmen Yardımcılarının Seçilme ve Yetiştirilme Süreçlerine İlişkin Eğitim Denetmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kayadibi, F. (2006). Atatürk döneminde eğitim ve bilim alanında gelişmeler. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(13), 1-21.
- Kaykçı, K. ve Şarlak, Ş. (2013). İlköğretim okullarında denetimin etkili işleyişini zorlaştıran örgütsel engeller. *İlköğretim Online* 12(2), 461-478.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2).
- Karasu, Y., ve Cömert, M. (2019). İlköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin ders denetimine ilişkin kaygı düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (31), 93-120.
- Karataş, İ., ve Toprakçı, E. (2019). İngilizce öğretim elemanlarının meslektaş rehberliğine ilişkin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 51-79.

- Kayıkçı, K., (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 44(44), 507-527.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ., ve Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2170-2187.
- Keddie, A. (2016). School autonomy as ‘the way of the future’ Issues of equity, public purpose and moral leadership. *Educational management administration & leadership*, 44(5), 713-727.
- Kelleher, J. P., ve Kase, S. (2012). Teacher evaluation systems and multi-cultural commonalities and challenges: England, Mexico, Portugal, Finland, Ireland, and Turkey. American Educational Research Association , 2012 Annual Meeting Final Report, http://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1240&context=ced_fac adresinden 20.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Kelly, K. O., Ang, S.Y.A., Chong, W. L. ve Hu, W. S. (2008) Teacher appraisal and its outcomes in Singapore primary schools, *Journal of Educational Administration*, 46(1), 39-54, <https://doi.org/10.1108/09578230810849808>
- Kıral, E., ve Aksoy, V. (2018). Öğretmen algılarına göre maarif müfettişlerinin öğretimsel liderlik rolleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 192-209.
- Kim, K. T. (2010). Panoptic'accountability: Supervisory leaders and normalizing or resisting professionals. *KEDI Journal of Educational Policy*, 7(1), 67-90.
- Kılıç, A., Aslanargun, E., ve Arseven, Z. (2013). Eğitim denetmenlerinin rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevlerine yönelik bir olgubilim araştırması, *Millî Eğitim Dergisi*, 197(1), 5-23.
- Klassen, A. C., Creswell, J., Clark, V. L. P., Smith, K. C., ve Meissner, H. I. (2012). Best practices in mixed methods for quality of life research. *Quality of Life Research*, 21(3), 377-380.
- Kocabaş, İ., ve Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk: Mentorluğun eğitimde kullanılması*. Anı Yayıncılık.

- Koçak, S., ve Arslan, S. Y. (2018). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 602-620.
- Koruç, S. (2005). *İlköğretim Okullarına Klinik Denetim Modeli Önerisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Korean Educational Development Institute Republic of Korea (2010), *Country background report for Korea*, OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes.
- Korkmaz, M. (2009). *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış*. Edt. Ada, S., & Baysal, Z. N. Ankara: Pegem.
- Köse, A., ve Döş, İ. (2014). Risk tabanlı denetimin eğitim alanında uygulanabilirliğinin maarif müfettişlerinin görüşlerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 45-64.
- Kuijpers, J. M., Houtveen, A. A. M., ve Wubbels, T. (2010). An integrated professional development model for effective teaching. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1687-1694.
- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim Müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine ve Klinik Denetime Yönelik Davranışlarına İlişkin Öğretmen Alguları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kurban, C., ve Tok, T. N. (2018). Okul müdürlerinin performans denetim sistemindeki rolünün, öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 1-17.
- Lai, M. ve Lo, L. N. K (2007) Teacher professionalism in educational reform: the experiences of Hong Kong and Shanghai, Compare, *Journal of Comparative and International Education*, 37(1), 53-68, DOI: 10.1080/03057920601061786

- Larsen, M. (2009). Stressful, hectic, daunting: A critical policy study of the Ontario teacher performance appraisal system. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (95) 2-44.
- Law, D. S. (2010). Quality assurance in post-secondary education: Some common approaches, *Quality Assurance in Education*, 18(1), 64-77, <https://doi.org/10.1108/09684881011016007>
- Leskovci, E. (2011). *Kosova Eğitim Deneticilerinin Türk Eğitim Denetimi Sisteminin Kosova Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Li, W. S., (1999). Framing the future: Beyond teacher supervision.
- London, N. A. (2004). School inspection, the inspectorate and educational practice in Trinidad and Tobago. *Journal of educational administration*, 42(4), 479-502.
- Mazurkiewicz, G., Walczak, B. ve Jewdokimow, M. (2014), *Implementation of a new school supervision system in Poland*, OECD Education Working Papers.
- Mazurkiewicz, G., ve Walczak, B. (2012). Obedience, Sabotage, Autonomy: power games within the educational system. *Power and Education*, 4(1), 73-82.
- McDaid, K. (2010). *Professional standards and professional learning: a position paper*. Shaping the future of mathematics education: Proceedings of the 33rd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia, 780-787.
- MEB EARGED, (1995). Müfredat Laboratuvar Okulları Genelgesi, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/969.html> adresinden 20.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (Haberler) (2017). Rehberlik ve Denetim Başkanlığı, Teftiş Kurulu Başkanlığına dönüştürüldü, <http://www.meb.gov.tr/rehberlik-ve-denetim-baskanligi-teftis-kurulu-baskanligina-donusturuldu/haber/14334/tr> adresinden 22.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

- MEB, Mevzuat. (2018). 06.03.1924 tarih ve 63 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/110.html> adresinden 20.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB TKB (Teftiş Kurulu Başkanlığı), (2018). Türk Eğitim Sisteminde Rehberlik ve Denetimin Tarihsel Gelişimi, <http://tkb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-rehberlik-ve-denetimin-tarihsel-gelisimi/icerik/9> adresinden 20.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- MEB Tarihçe, 2016. <http://www.meb.gov.tr/milli-egitim-bakanliginin-kisa-tarihcesi/duyuru/8852> adresinden 29.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, Rehberlik ve Denetim Hizmetleri Başkanlığı, Tarihçe, (2017), <https://rdb.meb.gov.tr/www/turk-egitim-sisteminde-rehberlik-ve-denetimin-tarihsel-gelisimi/icerik/9> adresinden 21.05.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Güngör, S., ve Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 56-70
- Memduhoğlu, H. B., Mazlum, M. M., ve Acar, M. (2015). Eğitim denetmenlerinin iletişim becerilerine ilişkin öğretmen algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4).
- Memduhoğlu, H. B., ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Memişoğlu, S. P. (2001). *Çağdaş Eğitim Denetimi İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Memunoğlu, M. (2015). *Öğretmenlerin 360 Derece Performans Değerlendirme Sistemiyle İlgili Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Meşeci, F. (2007). İngiltere’de ilköğretim performans değerlendirme sistemi ve Türkiye için öneriler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 5(14), 79-105.
- Ministry of Education, Ontario, (2017). *Teacher Performance Appraisal Frequently Asked Questions*, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/faq.pdf> adresinden 10.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ministry of Education, Ontario, (2010). Ontario Teacher Performance Appraisal, Technical Requirements Manual, http://www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/pdfs/TPA_Manual_English_september2010l.pdf adresinden 10.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Mok, K., (2003). Decentralization and marketization of education in Singapore: A case study of the school excellence model, *Journal of Educational Administration*, 41(4), 348-366, <https://doi.org/10.1108/09578230310481621>
- Mok, K. (2005) The quest for world class university: Quality assurance and international benchmarking in Hong Kong, *Quality Assurance in Education*, 13(4), 277-304, <https://doi.org/10.1108/09684880510626575>
- Møller, J. ve Skedsmo, G. (2013) Modernising education: new public management reform in the Norwegian education system, *Journal of Educational Administration and History*, 45(4), 336-353, DOI: 10.1080/00220620.2013.822353
- Moswela, B. (2010). Instructional Supervision in Botswana Secondary Schools An Investigation. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 71-87.
- NASUWT, (2018). Taking Control of your Performance Management, <https://www.nasuwt.org.uk/asset/3A24B19A-A047-4798-A088721B8E936A7E/> tarihinde erişilmiştir.
- Nandamuri, P. P. (2014). An Appraisal of the Teacher Appraisal System. *ANVESHAK*, 3(5), 114-123.
- NDET (Norwegian Directorate for Education and Training), (2018). *Inspection of kindergartens and education in Norway*, <http://www.udir.no> adresinden 15.01.2018 tarihinde erişilmiştir.

- NDET (Norwegian Directorate for Education and Training), (2011). OECD review on evaluation and assessment frameworks for improving school outcomes country background report for Norway.
- Ng, P. T. (2010). The evolution and nature of school accountability in the Singapore education system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 275-292.
- Ng, P. T., (2008) The phases and paradoxes of educational quality assurance: The case of the Singapore education system, *Quality Assurance in Education*, 16(2), 112-125, <https://doi.org/10.1108/09684880810868402>
- Ng, P. T. ve Chan,D. (2008) A comparative study of Singapore's school excellence model with Hong Kong's school-based management, *International Journal of Educational Management*, 22(6), 488-505, <https://doi.org/10.1108/09513540810895426>
- Ng, P. T.(2017). Kişisel İleti. 24.01.2018 tarihli <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/paktee.ng%40nie.edu.sg/16127174aeebe150> adresi üzerinden sağlanan elektronik posta akışı.
- Norveç Eğitim Kanunu, (1998). Act of 17 July 1998 no. 61 relating to Primary and Secondary Education and Training (the Education Act), <http://planipolis.iiep.unesco.org/en/2011/act-17-july-1998-no-61-relating-primary-and-secondary-education-and-training-education-act-5517> adresinden 16.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Normore, A. H. (2004). Recruitment and selection: meeting the leadership shortage in one large Canadian school district, *Canadian Journal Of Educational Administration And Policy*, 30, 1-15.
- NSW, Education Standards Authority (NESA), Regulation of teacher accreditation authorities (taa), <http://educationstandards.nsw.edu.au/wps/portals/nesa/regulation/taas/regulation-taas> adresinden 29.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- NSW Education Standards Authority, (2014). *Australian professional standards for teachers* www.educationstandards.nsw.edu.au adresinden 02.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Nusche, D., Earl, L., Maxwell, W. ve Shewbridge, C. (2011) OECD reviews of evaluation and assessment in education, Norway, <http://www.oecd.org/norway/oecd-reviewsofevaluationandassessmentineducationnorway2011.htm> adresinden 12.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- OECD, (2007). Improving school leadership activity education and training policy division, <http://www.oecd.org/edu/schoolleadership> adresinden 16.01.2018 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (2013)a, *Teachers for the 21st century: Using evaluation to improve teaching*, OECD Publishing.
- OECD (2013)b, *Education Policy Outlook Finland*, OECD Publishing.
- OECD (2011), *Lessons from PISA for the United States, strong performers and successful reformers in education*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en>
- OFSTED, About Us sayfasına, <https://www.gov.uk/government/organisation/s/ofsted/about> adresinden 27.09.2017 tarihinde erişilmiştir
- OFSTED,(2017). The Selection Process Ofsted, <https://ofstedinspector-eoi.ofsted.gov.uk/> adresinden 28.09.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Okur, M. (2005). Milli mücadele ve Cumhuriyetin ilk yıllarında milli ve modern bir eğitim sistemi oluşturma çabaları, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 199-218.
- O'Leary, M. (2006). Can inspectors really improve the quality of teaching in the PCE sector? Classroom observations under the microscope. *Research in Post-Compulsory Education*, 11(2), 191-198.
- Ovalı, Ç. (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyine İlişkin Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

- Oynar, G. (2014). *İlköğretimde Teftiş Uygulamalarına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ozga, J. (2012). Governing knowledge: Data, inspection and education policy in Europe. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 439-455.
- Öntaş, T., (2018). MEB teşkilatının yeniden yapılanmasına bakış ve 4+ 4+ 4'le gelen bazı değişiklikler. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30424094/MEB-DEGISIKLIKLERE-BAKIS.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1527891029&Signature=xc12qJf%2BfNzR3qifI8VyfDm3rAw%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DMEB_TESKILATININ_YENIDEN_YAPILANMASINA_B.pdf adresinden 01.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Östlund, U., Kidd, L., Wengström, Y., ve Rowa-Dewar, N. (2011). Combining qualitative and quantitative research within mixed method research designs: a methodological review. *International Journal of Nursing Studies*, 48(3), 369-383.
- Özkan, H. H., ve Çelikten, Y. (2017). Milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 965-990.
- Özan, B. M., ve Özdemir, Y. T. (2011). Müfettiş ve öğretmen görüşleriyle neden denetim. *III. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetim Kongresi. Kongre Kitabı*, 390-405.
- Özcan, K., ve Çağlar, Ç. (2013). İl eğitim denetmenlerinin mesleki gelişiminde mentorluk. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(13), 177-204.
- Özdemir, A. (2001). *Çağdaş ve demokratik eğitimde teftiş*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, T. Y. (2012). *İl Eğitim Denetmen ve Yardımcılarının Mesleki Gelişimlerini Devam Ettirmede E-Mentorluk Modeli*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.

- Özdemir, S. M. (2005). Eğitim kurumlarında toplam kalite uygulamalarını olumsuz etkileyen etmenler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1-23.
- Özdemir, T. Y., Özcan, M. B., ve Akgün, M. (2012). MEB Teşkilat Yasası'nda yapılan değişikliklerin il eğitim denetmen ve yardımcılara olan yansımaları. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 84-95.
- Özmen, F. (2000). Klinik denetim öngörülleri çerçevesinde denetçi görüşleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 119-157.
- Özmen, H. (2015). *Nafi Atuf Kansu ve Türk Eğitimine katkıları*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, İ., ve Balcı, A. (2014). Millî Eğitim Bakanlığının 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile yeniden yapılandırılmasına ilişkin Ankara ili kamu ilkököl ve ortaokul yöneticilerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of Educational Sciences Research*, 4(1), 213-241.
- Öztürk, S. (1996). *Türkiye eğitim sisteminde denetim ve denetmen yetiştirme sürecinin analizi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özkan, H. H., ve Çelikten, Y. (2017). Millî Eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 965-990.
- Özyıldırım, G. (2014). *Glickman'ın gelişimsel denetim modeline göre eğitim denetmenlerinin ve okul yöneticilerinin denetim anlayışları ile öğretmenlerin denetim beklentilerinin belirlenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Pajak, E. (1990). Dimensions of Supervision. *Educational Leadership*, 48(1), 78-80.
- Paulsen, J. M. ve Strand, M. (2014). *School boards in Norway*. L. Moos and J.M. Paulsen (eds.), *School Boards in the Governance Process*, 49 *Educational Governance Research 1*, DOI 10.1007/978-3-319-05494-0_4, © Springer International Publishing Switzerland 2014
- Petter, S. C., ve Gallivan, M. J., (2004). *Toward a framework for classifying and guiding mixed method research in information systems*. In *System Sciences*,

2004. Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference on (pp. 10-pp). IEEE.

Polat, M., ve Köse, Y. (2013). Okullarda bir performans değerlendirme aracı olarak e-portfolyo kullanımına yönelik ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 1(1), 57-82.

Purpel, D. E., ve MacDonald, J. B. (1987). Curriculum and planning: Visions and metaphors. *Journal of Curriculum and Supervision*, 2(1), 178-92.

Rehberlik ve Denetim Kurulu Başkanlığı, (2015). Maarif Müfettişleri Görev Standartları, <http://tkb.meb.gov.tr/> adresinden 04.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Resmi Gazete, 2434 sayı ve 10.06.1933 tarih. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/2434.pdf> adresinden 01.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

Resmi Gazete, (1931). 02.07.1031 tarih ve 1834 sayılı yasa., <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/1838.pdf> adresinden 01.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

Sağlam, A. Ç., ve Aydoğmuş, M. (2016). Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerinin denetim yapıları karşılaştırıldığında Türkiye eğitim sisteminin denetimi ne durumdadır?. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 17-37.

Sahlberg, P. (2011) *Developing effective teachers and school leaders in the case of Finland, teacher and leader effectiveness in high-performing education systems*, Linda Darling-Hammond and Robert Rothman, eds., *Teacher and Leader Effectiveness in High-Performing Education Systems* (Washington, DC: Alliance for Excellent Education and Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, 2011).

Sahlgren, G. H. (2015) *Real Finnish lessons the true story of an education superpower*, Centre For Policy Studies, <https://www.cps.org.uk/files/reports/original/150410115444-RealFinnishLessonsFULLDRAFTCOVER.pdf> adresinden 12.04.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Sansbury, D. L. (1982). Developmental supervision from a skills perspective. *The Counseling Psychologist*, 10(1), 53-57.
- Sarpkaya, R. (2002). Atatürk'ün eğitim politikasının kaynakları ve temel ilkeleri. *Eğitim ve Bilim*, 27(126), 3-9.
- Sayed, Y., ve Ahmed, R. (2015). Education quality, and teaching and learning in the post-2015 education agenda. *International Journal of Educational Development*, 40(1), 330-338.
- Senemoğlu, N. (2001). Atatürk ve eğitim. *Eğitim Dünyası Dergisi*, <https://www.nuraysenemoglu.com/?Syf=5&Id=104660> adresinden 22.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Sezgin, F., Tınmaz, A., ve Tetik, S. (2017). Performans kriterlerine göre öğretmenlerin değerlendirilmesine ilişkin okul müdürü ve öğretmen görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1647-1668.
- Shanley, M. J. ve Stevenson, C. (2006), Clinical supervision revisited. *Journal of Nursing Management*, 14: 586–592. doi:10.1111/j.1365-2934.2006.00708.x
- Sheppard, B., Galway, G., Brown, J. ve Wiens, J. (2013). *School boards matter: Report of the Pan-Canadian study of school district governance*, Canadian School Boards Association.
- SICI - Estonia Ministry of Education and Research, (2017). https://www.hm.ee/sites/default/files/the_inspectorate_of_education_2016_estonia.pdf adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- SICI-Estonia Background, (2017). https://www.hm.ee/sites/default/files/the_inspectorate_of_education_2016_estonia.pdf adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- SICI Estonia Country Profile, (2017). <http://www.sici-inspectorates.eu/Members/Inspection-Profiles/Estonia> adresinden 15.04.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Smyth W.J. (1986) An alternative and critical perspective for clinical supervision in schools. in: critical perspectives on the organization and improvement of

- schooling. *Springer, Dordrecht, Evaluation in Education and Human Services*, 13(1), 131-161.
- Snow-Gerono, J. L. (2008). Locating supervision—A reflective framework for negotiating tensions within conceptual and procedural foci for teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 1502-1515.
- Somel, S. A. (2015). *Tanzimat döneminde eğitim reformunun dönüm noktası: 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi, Esbab-ı Mucibe layihası ve ideolojik temelleri*. Ed. Kahraman K. Ve Baytar, İ. Sultan Abdülmecid ve Dönemi (1823-1861). Kültür-Medeniyet Serisi (12). İstanbul Büyükşehir Belediyesi Kültür A.Ş. Yayınları, İstanbul, 136-167. ISBN 978-605-4700-83-7
- Steiner, L. (2010). Using competency-based evaluation to drive teacher excellence. A Part of Report Paper in Building an Opportunity Culture for America's Teachers. Public Impact, www.opportunityculture.org.
- Sullivan, C. G. (1980). Clinical Supervision: A State of the Art Review.
- Süzen, A. Z. (2007). *İnsan Kaynakları Yönetim Süreçleri Çerçevesinde Öğretmen Değerlendirmesinde Performans Değerlendirme: Özel Bir İlköğretim Okulundaki Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Swaffield, S., & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 239-252.
- Şahin, İ. (2006). *İlköğretim Müfredat Laboratuvar Okullarının okul geliştirme süreci açısından incelenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Şahin, İ. (2015). Okul müdürlerinin okul geliştirme yönetim ekibine ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 621-633.
- Şahin, İ. (2017). Öğretmen ve müfettiş penceresinden rehberlik ve denetim çalışmalarına bakış. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 10(2), 251-273.
- Şahin, M. C., ve Namlı, N. (2019). Öğretmen adaylarının eğitimde teknoloji kullanma tutumlarının incelenmesi. *Turkish Journal of Social Research/Turkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(1), 95-112.

- Şahin, M., ve Üstüner, M. (2014). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnameye ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 373-392.
- Şahin, S., Elçiçek, Z. ve Tösdemir, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *International Journal of Social Science*, Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS133>, 6(5), p. 1105-1126.
- Şentürk, A. (2013). Mustafa Necati Bey'in bir eğitim projesi: Maarif Eminliği, *Belgi Dergisi*, 1(6), 1-16.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. (3. Baskı) Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, C. (2008) Globalisation, the Singapore state and educational reforms: towards performativity, *Education, Knowledge & Economy*, 2(2), 111-120, DOI: 10.1080/17496890802223619
- Tan, C., ve Ng, P. T. (2007). Dynamics of change: Centralised centralism of education in Singapore. *Journal of Educational Change*, 8 (2), 155-168.
- Tangülü, Z. (2012). Demokrat Parti dönemi eğitim politikaları (1950-1960). *Journal of Turkish Educational Sciences*, 10(2), 389-410.
- Tashakkori, A., ve Teddie, C. (2010). Mixed Methodology: Combining Qualitative, and Quantitative Approaches, diterj. *Budi Puspita Pribadi: Mixed Methodology: Mengombinasikan Pendekatan Kualitatif dan Kuantitatif*, Yogyakarta: Pustaka Pelajar.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 69-92.
- Taşdemir, A. (2016). *Denetmen ve Öğretmen Görüşlerine Göre İl Eğitim Denetmenlerinin Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.

- Taşer, S. (2010). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Taymaz, H. (2013). *Teftiş kavramlar ilkeler yöntemler* (Geliştirilmiş 8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- TEDMEM, (2018). Mustafa Kemal Atatürk'ün 21.07.1921 tarihli 1. Maarif Kongresi Açılış Konuşması, <https://tedmem.org/genel/1-maarif-kongresinin-acis-konusmasi> adresinden 22.03.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Telci, A. M. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi ile Türk eğitim sisteminde denetim alt sistemlerinin karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tekin, A. ve Yılmaz, S. (2012), İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin teftişe ilişkin metaforik algıları, *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(4), 36-45
- Türedi, H., Zor, Ü., ve Gürbüz, F. (2015). Risk odaklı iç denetim. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 66(1), 1-20.
- Türk Dil Kurumu, Çevrimiçi Türkçe Sözlük, (2019), <https://sozluk.gov.tr/?kelime=> adresinden erişilmiştir.
- TKB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, (2018). Teşkilat Şeması, http://tkb.meb.gov.tr/www/teskilat_semasi.php adresinden 20.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- TKB, Teftiş Kurulu Başkanlığı, (2018). İç Kontrol Kararlılık Beyanı, <http://tkb.meb.gov.tr/> adresinden 20.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Tok, T. N. (2013). Türkiye'de eğitim denetmenlerinin profili. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 119-138.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.

- Toparlak, B. (2016). Türkiye Cumhuriyetinde dördüncü umumi müfettişliğin sosyo-ekonomik ve kültürel faaliyetleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(53), 222-238.
- Toprakçı, E., Çakırer, I., Bilbay, A., Bağcivan, E., ve Bayraktutan, I. (2010). Kuram ve uygulamada eğitim denetmenleri meslek etiği. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 14-23.
- Tural, E. (2007). II. Meşrutiyet Dönemi'nde Maârif-i Umûmiyye Nezâreti'nde bürokratik reform. *Osmanlı Tarihi Araştırma ve Uygulama Merkezi Dergisi OTAM*, 22(22), 177-206.
- Turan, İ., Şimşek, Ü., ve Aslan, H. (2015). Eğitim araştırmalarında likert ölçeği ve likert-tipi soruların kullanımı ve analizi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 186-203.
- Uğurlu, C . (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1 (1) , 119-134 .
- Usta, M. E., ve Özmen, F. (2017). 1910/1911 tarihli İlkokul Müfettişlerinin Görevlerine Dair Yönerge'nin günümüz eğitim teftişi uygulamaları ile karşılaştırılması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1544-1573.
- Uyanık, M. (2007). *Ders Teftişinde Müfettiş Uzmanlaşmasının Önemi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Ünal, A. ve Üzüm, S. (2014). Eğitim denetçilerinin yeterlikleri ve yetiştirilmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 50-82.
- Ürey, S. ve Yılmaz, M. (2015). Eğitim denetiminde ilkelere uygunluğun değerlendirilmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(20), 144-155.
- Wanzare, Z. O. (2002). Rethinking teacher evaluation in the third world: The case of Kenya. *Educational Management & Administration*, 30(2), 213-229.
- Wilcox, B. (2000). *Making school inspection visits more effective: the English experience*. Working Document. International Institute for Educational Planning, UNESCO, Paris.

- Wilkins, A. (2015). Professionalizing school governance: the disciplinary effects of school autonomy and inspection on the changing role of school governors. *Journal of education policy*, 30(2), 182-200.
- Wolf, I. F., ve Janssens, F. J. (2007). Effects and side effects of inspections and accountability in education: an overview of empirical studies. *Oxford Review of education*, 33(3), 379-396.
- Yavuz, M., Özkartal, T. ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi, *SDU Journal of Educational Sciences*, 2(2), 60-71.
- Yavuzer, B. B. (2015). *Eğitimde Farklılaştırılmış Denetim ve Uygulanabilirliği*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. (2006). İlköğretim müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(16), 715-728.
- Yıldırım, A. ve Çarıkçı, İ. H. (2013). Kamu örgütlerinde değişimin yönetilmesi (652 Sayılı KHK çerçevesinde MEB örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 106-121.
- Yıldırım A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldıran, G. (2012). Cumhuriyet döneminde eğitim ve eğitim kurumları. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 29(2), 1-26.
- Yıldız, H. (2014). Tanzimat'tan günümüze maarif müfettişliği ile ilgili düzenlemeler bağlamında etik ilkeler, *Türkiyat Mecmuası*, 24(2), 261-284.
- Yılmaz, Ç. (2011). Müfredat Laboratuvar Okuları, <http://www.egitirim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/21-30/sayi-29-cesitleme-ocak-2011/832-mufredat-laboratuvar-okullari> adresinden 20.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.

- Yirci, R. (2010). Avrupa Birliği üyesi bazı ÷lkelerde eğitim denetimi sistemlerinin analizi ve Türkiye için öneriler, II. *Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, 23-25.
- Yüksel, S. (2013). Öğretmen yetiştirmede hesap verebilirlik bağlamında KPSS sonuçlarının değerlendirilmesi [Özel sayı]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 404-420.
- Zwart, R. C., Wubbels, T., Bergen, T. C., ve Bolhuis, S. (2007). Experienced teacher learning within the context of reciprocal peer coaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 165-187.



EKLER

Ek 1. Nitel Görüşmeler İçin Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yaş:.....

En son ne zaman

denetim geçirdiniz:

Kıdem:.....

Cinsiyet:.....

Okul Türü:..

Unvan:.....

EĞİTİM DENETİMİ DURUM DEĞERLENDİRME GÖRÜŞME FORMU SORULARI

- 1- Denetim kavramı sizde nasıl bir algı oluşturuyor, alternatif isim öneriniz?
- 2- Eğitim sisteminde kimi, neyi, niçin denetlemeliyiz?
- 3- Eğitim sisteminde denetimi kimler yapmalı ve bu kişiler hangi niteliklere sahip olmalı?
- 4- Mevcut haliyle denetim uygulamalarında yaşanan her hangi bir aksaklık var mı?
- 5-

Okul müdürlerinin ders
denetimi yapması;

Maarif Müfettişlerinin ders denetimi
yapmamasının;

Olumlu yönleri:

Olumlu yönleri:

Olumsuz yönleri:

Olumsuz yönleri:

- 6- Öğretmen ve ders denetimi sürecinde:

- a) Kim(ler) bu süreçte kesinlikle yer almalı, neden, nasıl bir rol üstlenebilir? Bu kişilerin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- b) Kim(ler) bu süreçte kesinlikle yer almamalı, neden, nasıl bir etkisi olur? Bu kişilerin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- 7- Var olan maarif müfettişlerinin güçlü ve zayıf yönleri nelerdir?
- 8- Akademik anlamda arzu edilen başarıyı elde edemememizin temelinde denetimin etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
- 9- Özellikle eğitim politikalarının uygulanması ve akademik başarı sağlanması bağlamında hangi denetimin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz; okul müdürü-ders denetimi ya da maarif müfettişi-öğretmen denetimi?
- 10- Eğitimde hesap verebilirlik ilkesi hakkında ne düşünüyorsunuz?
- 11- Öğretmen performansı belirlenebilir mi?
- a) Hangi amaçla, Nasıl, Ne sıklıkta, Sonuçları nasıl kullanılmalı?
- 12- Mevcut eğitim sistemimizde var olan örgütsel yapı ve işleyiş öğretmen performansının belirlenmesine elverişli mi?
- 13- Denetçiler nasıl seçilmeli ve yetiştirilmeli?
- 14- Denetimin türü, içeriği ve sıklığı sabit mi olmalı yoksa okula, bölgeye hatta derse ve öğretmene göre farklılaşabilir mi?
- 15- Eğitim Denetiminde dış paydaşlar (akreditasyon, anket firmaları vb..) yer almalı mı? Önem sırasına göre sıralamak mümkün mü?
- 16- Denetim teşkilatı merkezi olarak mı yoksa yerel olarak mı kurgulanmalı?
- 17- Çağımızın koşulları gereği denetimde teknoloji kullanımını nasıl mümkün kılınabilir?
- 18- Ülkemiz için uygulanabilecek en ideal denetim sistemi sizce nedir?

Ek 2: Eğitim Denetimi Model Öneri Envanteri

Eğitim Denetimi Modeli Geliştirme Öneri Formu

Sayın Meslektaşım,

Bu Form ile İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Bilim Dalında yürütülmekte olan *“Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Analizi ve Bir Model Önerisi”* başlıklı doktora tez çalışmasında yararlanılmak üzere görüşlerinizin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Elde edilecek bilgiler bilimsel amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacaktır. Sorulara vereceğiniz içtenlikli cevaplar ile araştırmaya yapacağınız katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim (Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız).

Remzi Burçin ÇETİN

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

I- Lütfen size uygun cevabı işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek
2. Branşınız (lütfen yazınız) :
3. En son tamamladığınız öğrenim kurumu: () Eğitim Fakültesi () Diğer Fakülteler
4. Görev Unvanınız: () Müdür () Müdür Yardımcısı () Öğretmen
5. Bulduğunuz görev unvanınızdaki kıdeminiz: (yıl)
6. Öğretmenlikteki kıdeminiz: (yıl)
7. Görev yaptığınız öğretim kurumu: () Okul Öncesi () İlkokul () Ortaokul () Lise () Diğer
8. Öğrenim Düzeyiniz: () Ön lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora

II- Lütfen aşağıdaki önermeleri, ideal bir denetim sisteminde olup-olmaması gerekliliğini düşünerek, yargılara katılım düzeyinizi belirtiniz.

No		KATILMA DÜZEYİNİZ			
		HİÇ Katılmıyorum	AZ Katılıyorum	ÇOK Katılıyorum	TAM Katılıyorum
1	Eğitimde “teftiş” kavramı yerine “denetim” kavramı kullanılmalıdır.	()	()	()	()
2	Eğitimde “müfettiş” unvanı yerine “denetmen” unvanı kullanılmalıdır.	()	()	()	()
3	Yönetici ve öğretmenler müfettişlere ilişkin olumsuz bir algıya sahiptir.	()	()	()	()
4	Denetim sürecinde Maarif müfettişleri, okul müdürüne kıyasla daha objektiftir.	()	()	()	()
5	Müfettişlerin kendilerini eğitimdeki yenilikler konusunda geliştirmeleri gerekir.	()	()	()	()
6	Eğitim sisteminin başarısı için denetim önemlidir.	()	()	()	()
7	Denetim, eksik aramak yerine öğrenme-öğretme sürecini geliştirme amaçlı olmalıdır	()	()	()	()
8	Denetim formları <u>branşa</u> , okul türüne, coğrafi bölge ve fiziki şartlar gibi değişkenlere göre esnek bir içerikte yapılandırılmalı.	()	()	()	()
9	Denetimde kullanılacak tüm evraklar (Yıllık plan, tutanak vb) <u>online</u> bir sistemde denetlenmeli.	()	()	()	()
10	Denetim, birden fazla paydaşın yer alması gereken çok yönlü bir süreç olmalı.	()	()	()	()
11	Maarif müfettişleri, öğretmeni anlama, uygun iletişim kurma, karşılıklı anlayış ve saygı gibi konularda yetkin olmalı.	()	()	()	()
12	Bir öğretmen, kendisi ile aynı <u>branştan</u> olan müfettiş tarafından denetlenmelidir.	()	()	()	()
13	Maarif müfettişleri, belli bir süre öğretmenlik ve okul yöneticiliği yapmış olmalı	()	()	()	()

No		KATILMA DÜZEYİNİZ			
		Hic Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Tamam Katılıyorum
14	Müfettiş ile öğretmen arasında formal olduğu kadar, belli ölçülerde informal iletişim de olabilmelidir.	()	()	()	()
15	Maarif müfettişleri en az yüksek lisans düzeyinde öğrenim görmüş olmalı.	()	()	()	()
16	Okul, ilçe ve il zümre başkanları denetim ve rehberlik faaliyetlerinde rol almalıdır.	()	()	()	()
17	Öğretmen ve yöneticiye denetim ve rehberlik yapan müfettişler ile inceleme-soruşturma yapanlar birbirinden ayrılmalıdır.	()	()	()	()
18	Müfettişler ve öğretmenler arasında kolay erişilebilir bir iletişim ağı olmalı.	()	()	()	()
19	Okuldaki eğitim-öğretimin denetimi ile diğer konuların denetimi (kantin, iş sağlığı/ güvenliği, temizlik, vb...) birbirinden ayrılmalı; müfettişler sadece eğitim-öğretimle ilgili denetim yapmalıdır.	()	()	()	()
20	Nüfus artış hızı dikkate alınarak her bir müfettişe belli sayıda okul veya öğretmenin denetim sorumluluğu verilmelidir.	()	()	()	()
21	Maarif müfettişleri yeniden Bakanlık ve İl müfettişleri olmak üzere ikiye ayrılmalıdır.	()	()	()	()
22	Bakanlık, deneyim ve uzmanlık bilgisine ihtiyaç duyduğu kişileri (akademisyen, zümre başkanı vb.) yan zamanlı maarif müfettişi olarak kullanabilmelidir.	()	()	()	()
23	Denetim ve rehberlik etkinliği sonrasında öğretmenlerden dönüt alınarak denetimin ne derece yararlı olduğu belirlenmelidir.	()	()	()	()
24	Bakanlık, denetim sürecinin sonuçlarından yararlanmak için her yılın sonunda il, ilçe ve okul düzeyinde "eğitim izleme" raporu yayınlarak ulaşılamayan hedefler ve gerekçeleri belirtilmelidir.	()	()	()	()
25	Sadece okul yönetimini denetlemek yeterlidir.	()	()	()	()
26	Sadece öğretmenleri denetlenmek yeterlidir.	()	()	()	()
27	Öğretmen denetiminde öğrencilerin görüşleri dikkate alınmalıdır.	()	()	()	()
28	Öğretmen denetiminde velilerin görüşleri dikkate alınmalıdır.	()	()	()	()
29	Müfettişler, öğretmenler arasından yazılı sınavla seçilmelidir.	()	()	()	()
30	Müfettişler, göreve başlamadan önce eğitim denetiminin gerektirdiği bir eğitimden geçirilmeli.	()	()	()	()
31	Müfettişler, bilgilerini güncellemek için belirli aralıklarla eğitime alınmalı.	()	()	()	()
32	Müfettişlerin de, objektifliğini sorgulayacak bir üst kurul oluşturulmalı.	()	()	()	()
33	Tefiş yönergeleri; keyfi uygulamalara izin vermeyecek şekilde yapılandırılmalı.	()	()	()	()
34	Bakanlık, denetiminde yetersizlik görülen öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde Eğitim Fakültelerinden akademik destek almalıdır.	()	()	()	()
35	İl, ilçe ve okul yöneticileri de denetlenmelidir.	()	()	()	()
36	Maarif müfettişleri hesap verebilirlik ilkesiyle denetim faaliyetlerini yürütmelidir.	()	()	()	()
37	Öğretmen performansı belirlenmelidir.	()	()	()	()
38	Okul yöneticilerinin performansı belirlenmelidir.	()	()	()	()
39	İl-ilçe yöneticilerinin de performansı belirlenmelidir.	()	()	()	()
40	Öğretmenlere; kendi kariyer ve mesleki gelişimlerini planlayabilmeleri için öz değerlendirme yapma olanağı getirilmelidir.	()	()	()	()

Ek 3: Veri Toplama Aracı Uygulama İzni



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü

Sayı : 81576613-605.01-E.17448843
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

18.09.2019

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

- İlgi: a) İnönü Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21/08/2019 tarihli ve 50235129-300-E.16303 sayılı yazısı
b) Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 13/09/2019 tarihli ve 70297673-605.01-E.16902781 sayılı yazısı
c) Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 29/08/2019 tarihli ve 84037561-605.01-E.15567480 sayılı yazısı
ç) Din Öğretimi Genel Müdürlüğü'nün 28/08/2019 tarihli ve 98029973-605.01-E.15437763 sayılı yazısı
d) Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 28/08/2019 tarihli ve 20880154-605.01-E.15432375 sayılı yazısı
e) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 02/09/2019 tarihli ve 27250534-605.01-E.15728586 sayılı yazısı
f) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün 04/09/2019 tarihli ve 26879895-605.01-E.15933144 sayılı yazısı
g) Teftiş Kurulu Başkanlığının 10/09/2019 tarihli ve 63055260-605.01-E.16556268 sayılı yazısı
h) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve 35558626-10.06.01-E.12607291 (2017/25) sayılı genelgesi

İlgi (a) yazı ile İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Doktora Programı öğrencisi Remzi Burçin ÇETİN'in "Türkiye Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sisteminin Analizi ve Bir Model Önerisi" konulu doktora tezi kapsamında hazırlanmış olduğu veri toplama aracının 81 il genelinde bulunan resmi anaokulu, ana sınıfı, ilkokul, ortaokul ve liselerde ayrıca bilim sanat merkezleri, rehberlik araştırma merkezleri ile halk eğitim merkezlerinde görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlere uygulanmasına ilişkin izin talebi Genel Müdürlüğümüz ve ilgili Birimlerce incelenmiştir.

Denetimi il/ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama aracının 2019 - 2020 eğitim öğretim yılında uygulanmasına araştırma sonuçlarının

Ermişler Mahallesi Milli Sokak No:60500 Yenimahalle-ANKARA
Telefon No: (0 312) 296 94 00 Faks: (0 312) 213 61 36
E-Posta: ysgiteknoloji@teeb.gov.tr İnternet Adresi: <http://ysgiteknoloji.meb.gov.tr>

Bölge İcra: Seydi KARABULUT Dr. Ayla DEMİRBAŞ
Öğretmen Koordinatör
Telefon No: (0 312) 296 94 18 (0 312) 296 95 82

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden: 0954-0086-3cc4-a488-7157 koda ile teyit edilebilir.

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile paylaşılması kaydıyla ilgi (b, c, ç, d, e, f, g) yazılar ve ilgi (h) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.
Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Asaf Murat KARAPINAR
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ekler:

1-Veri Toplama Aracı (3 Sayfa)

Ek 4: Polonya Eğitim Bakanlığı E-posta İletisi

Warszawa, 02 maja 2018 r.

DKO-WNP.4092.10.2018.EM

Sz. P.

Remzi Burçin ÇETİN

burcincetin@gmail.com

Szanowny Panie,

w odpowiedzi na Pana pismo (przesłane do MEN drogą elektroniczną) dotyczące nadzoru pedagogicznego w polskim systemie oświaty, uprzejmie wyjaśniam, co następuje.

Struktura i system nadzoru pedagogicznego w polskim systemie edukacyjnym

Nadzór pedagogiczny jest jednym z podstawowych instrumentów realizacji polityki oświatowej państwa, której głównym celem jest zapewnienie wysokiej jakości kształcenia, wychowania i opieki w szkołach i placówkach systemu oświaty.

Jako jeden z nielicznych nadzorów administracyjnych, znajduje on bezpośrednie źródło w przepisach Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483). Przepis art. 70 ust. 3 ustawy zasadniczej wprost przewiduje nadzór pedagogiczny nad szkołami i zakładami wychowawczymi oraz nakazuje uregulowanie zasad jego sprawowania w ustawie zwykłej. Wytyczną zawartą w art. 70 ust. 3 Konstytucji realizuje ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2017 r. poz. 59, z późn. zm.), która określa przedmiot nadzoru pedagogicznego, organy uprawnione do jego sprawowania oraz środki służące organowi sprawującemu ten nadzór. Określenie szczegółowych zasad sprawowania nadzoru pedagogicznego oraz kwalifikacji osób uprawnionych do jego sprawowania ww. ustawa deleguje na ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania.

Zadania ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania w zakresie nadzoru pedagogicznego

Minister właściwy do spraw oświaty i wychowania koordynuje i realizuje politykę oświatową państwa, współdziałając w tym zakresie z wojewodami oraz z innymi organami i jednostkami organizacyjnymi właściwymi w sprawach funkcjonowania systemu oświaty.

Ustawa – Prawo oświatowe wskazuje sposób nadzorowania i koordynowania wykonywania nadzoru pedagogicznego na terenie kraju przez ministra właściwego do spraw oświaty i wychowania, który w szczególności:

- 1) ustala podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa, w tym zadania z zakresu nadzoru pedagogicznego;

- 2) kontroluje sprawność i efektywność nadzoru pedagogicznego sprawowanego przez kuratorów oświaty oraz przestrzeganie przepisów obowiązujących w tym zakresie, a także może wydawać na piśmie kuratorom oświaty wiążące ich wytyczne i polecenia, z wyjątkiem indywidualnych spraw rozstrzyganych w drodze decyzji administracyjnej;
- 3) może żądać od kuratorów oświaty informacji, dokumentów i sprawozdań okresowych lub dotyczących określonej sprawy albo rodzaju spraw;
- 4) może organizować szkolenia, narady i konferencje kuratorów oświaty;
- 5) może ogłaszać w wydawanym przez siebie dzienniku urzędowym zalecane standardy wyposażenia szkół niezbędne do nauczania przedmiotów ogólnokształcących.

Minister Edukacji Narodowej w podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa określa tematyczny zakres nadzoru pedagogicznego (kontroli, ewaluacji i monitorowania) realizowanego przez kuratorów oświaty w danym roku szkolnym. Minister w podstawowych kierunkach realizacji polityki oświatowej państwa wskazuje również na jakie zagadnienia dotyczące pracy szkół i placówek w danym roku szkolnym powinni zwrócić szczególną uwagę dyrektorzy szkół i placówek planując działania w zakresie nadzoru pedagogicznego.

Zewnętrzny nadzór pedagogiczny

Nadzór pedagogiczny o charakterze zewnętrznym sprawują:

1) kuratorzy oświaty:

- nad publicznymi i niepublicznymi przedszkolami, innymi formami wychowania przedszkolnego, szkołami, placówkami, kolegiami pracowników służb społecznych oraz nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących w szkołach artystycznych, rolniczych i leśnych prowadzonych przez odpowiednich ministrów, które znajdują się na obszarze danego województwa,
- **we współdziałaniu z ministrem właściwym do spraw gospodarki morskiej** – nad publicznymi i niepublicznymi szkołami prowadzącymi kształcenie w zawodach dla żeglugi morskiej w zakresie realizowania w procesie kształcenia postanowień Międzynarodowej konwencji o wymaganiach w zakresie wyszkolenia marynarzy, wydawania im świadectw oraz pełnienia wacht, 1978, sporządzonej w Londynie dnia 7 lipca 1978 r. (Dz.U. z 1984 r. poz. 201, z 1999 r. poz. 286 oraz z 2013 r. poz. 1092),
- **we współdziałaniu z ministrem właściwym do spraw żeglugi śródlądowej** – nad publicznymi i niepublicznymi szkołami prowadzącymi kształcenie w zawodach podstawowych dla żeglugi śródlądowej w zakresie realizacji programów nauczania do zawodów podstawowych dla żeglugi śródlądowej,
- **we współdziałaniu z ministrem właściwym do spraw rybołówstwa** – nad publicznymi i niepublicznymi szkołami prowadzącymi kształcenie w zawodach podstawowych dla rybołówstwa w zakresie realizacji programów nauczania do zawodów podstawowych dla rybołówstwa.

- 2) **minister właściwy do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego** – nad prowadzonymi przez siebie: publicznymi i niepublicznymi szkołami i placówkami artystycznymi, placówkami zapewniającymi opiekę i wychowanie uczniom w okresie pobierania nauki poza miejscem stałego

- zamieszkania, dla uczniów szkół artystycznych oraz placówkami doskonalenia nauczycieli szkół artystycznych;
- 3) **minister właściwy do spraw rolnictwa** – nad prowadzonymi przez siebie: publicznymi szkołami rolniczymi, placówkami rolniczymi oraz placówkami doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych, którzy nauczają w szkołach rolniczych;
 - 4) **minister właściwy do spraw środowiska** – nad prowadzonymi przez siebie publicznymi szkołami leśnymi;
 - 5) **minister właściwy do spraw zdrowia** – nad prowadzoną przez siebie publiczną placówką doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych o zasięgu ogólnokrajowym;
 - 6) **Minister Sprawiedliwości i podporządkowane organy** – nad zakładami poprawczymi, schroniskami dla nieletnich oraz nad szkołami w tych zakładach i schroniskach, a także nad szkołami i placówkami przy zakładach karnych i aresztach śledczych, z wyjątkiem nadzoru nad nauczaniem przedmiotów ogólnokształcących, który sprawuje kurator oświaty;
 - 7) **minister właściwy do spraw oświaty i wychowania** – nad prowadzonymi przez siebie: szkolnymi punktami konsultacyjnymi przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej, publicznymi placówkami doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym, szkołami i zespołami szkół w Polsce oraz przy przedstawicielstwach dyplomatycznych, urzędach konsularnych i przedstawicielstwach wojskowych Rzeczypospolitej Polskiej.

Przepisy ustawy – Prawo oświatowe uprawniają ministra właściwego do spraw kultury i ochrony dziedzictwa narodowego, ministra właściwego do spraw rolnictwa oraz ministra właściwego do spraw środowiska, do utworzenia specjalistycznych jednostek nadzoru, którym ministrowie ci mogą powierzyć wykonywanie należących do nich zadań w zakresie nadzoru pedagogicznego w stosunku do szkół prowadzonych przez tych ministrów.

Sprawowanie zewnętrznego nadzoru pedagogicznego wymaga odpowiedniej wiedzy i kwalifikacji.

Kuratorzy oświaty oraz właściwi ministrowie, sprawują nadzór pedagogiczny przy pomocy nauczycieli zatrudnionych na stanowiskach wymagających kwalifikacji pedagogicznych w kuratoriach oświaty oraz w urzędach tych organów lub podporządkowanych im jednostkach organizacyjnych.

W myśl rozporządzenia w sprawie nadzoru pedagogicznego³⁹ w urzędach obsługujących ministrów sprawujących nadzór pedagogiczny i podległych im lub podporządkowanych jednostkach organizacyjnych lub organach oraz kuratoriach oświaty, których zajmowanie wymaga kwalifikacji pedagogicznych, mogą być zatrudniani:

- 1) nauczyciele, którzy ukończyli studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, posiadający co najmniej pięcioletni staż pracy pedagogicznej i:
 - a) ukończone formy doskonalenia w zakresie administracji lub zarządzania lub

³⁹ rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2017 r. poz. 1658))

- b) conajmniej dwuletni staż pracy na stanowisku kierowniczym w szkole, placówce lub zakładzie kształcenia nauczycieli, lub
 - c) conajmniej dwuletni staż pracy w urzędzie organu sprawującego nadzór pedagogiczny nad szkołami i placówkami lub w urzędzie organu prowadzącego szkoły lub placówki na stanowisku związanym z organizacją pracy szkół i placówek;
- 2) nauczyciele akademicy posiadający conajmniej pięcioletni staż pracy w szkole wyższej i ukończone formy doskonalenia w zakresie administracji lub zarządzania.

Nabór kandydatów do pracy na stanowiska wymagające kwalifikacji pedagogicznych jest naborem otwartym i konkurencyjnym. Informacje o wolnych stanowiskach pracy oraz wynikach naboru są umieszczane w siedzibie urzędu, w Biuletynie Informacji Publicznej urzędu, oraz w Biuletynie Informacji Publicznej Kancelarii Prezesa Rady Ministrów.

Wewnętrzny nadzór pedagogiczny

Dyrektor szkoły lub placówki sprawuje nadzór pedagogiczny o charakterze wewnętrznym, w stosunku do nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych zatrudnionych w szkole/placówce.

W sytuacji, gdy na stanowisko dyrektora szkoły powołana zostaje osoba niebędąca nauczycielem, nadzór pedagogiczny sprawuje nauczyciel zajmujący inne stanowisko kierownicze w szkole - np. wicedyrektor.

Ogólne założenia i formy sprawowania nadzoru pedagogicznego

Stosownie do obowiązujących w Polsce regulacji ustawowych⁴⁰ nadzór pedagogiczny polega na:

- 1) obserwowaniu, analizowaniu i ocenianiu przebiegu procesów kształcenia i wychowania oraz efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- 2) ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek;
- 3) udzielaniu pomocy szkołom i placówkom, a także nauczycielom w wykonywaniu ich zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych;
- 4) inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów.

W zakresie wymienionym w pkt 1 i 2 nadzorowi podlega w szczególności:

- 1) posiadane przez nauczycieli wymaganych kwalifikacji do prowadzenia przydzielonych im zajęć;
- 2) realizacja podstaw programowych i ramowych planów nauczania;

⁴⁰ Art. 55 ww. ustawy.

- 3) przestrzeganie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także przestrzeganie przepisów dotyczących obowiązku szkolnego oraz obowiązku nauki;
- 4) przestrzeganie statutu szkoły lub placówki;
- 5) przestrzeganie praw dziecka i praw ucznia oraz upowszechnianie wiedzy o tych prawach;
- 6) zapewnienie uczniom bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki.

Zgodnie z rozporządzeniem w sprawie nadzoru pedagogicznego, nadzór pedagogiczny jest realizowany przez wykonywanie wskazanych powyżej zadań i czynności w trybie działań planowych lub doraźnych i ma służyć doskonaleniu systemu oświaty, w szczególności podnoszeniu efektów pracy szkół/placówek.

Działania planowe prowadzone przez organy nadzoru pedagogicznego (kuratorów oświaty, ministrów) i dyrektorów szkół/placówek realizowane są zgodnie z opracowanymi przez nich planami nadzoru pedagogicznego na dany rok szkolny. Kuratorzy oświaty i dyrektorzy szkół/placówek opracowują plany nadzoru pedagogicznego z uwzględnieniem podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa ustalonych na dany rok szkolny przez Ministra Edukacji Narodowej.

Działania doraźne są prowadzone w przypadku, gdy zaistnieje potrzeba podjęcia działań nieujętych w planie nadzoru pedagogicznego, np. w przypadku skarg rodziców uczniów.

Nadzór jest sprawowany w czterech formach:

- 1) kontroli przestrzegania przepisów prawa;
- 2) ewaluacji działalności szkół i placówek;
- 3) wspomaganie pracy szkół i placówek;
- 4) monitorowania działalności szkół i placówek.

Realizacja zewnętrznego nadzoru pedagogicznego

Kontrola

Celem kontroli jest ocena stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły oraz spowodowanie usunięcia stwierdzonych nieprawidłowości, a w przypadku braku takiej możliwości – wyeliminowanie w przyszłości nieprawidłowych działań szkoły lub placówki w tym zakresie.

Pracownicy organów nadzoru wykonujący czynności z zakresu nadzoru pedagogicznego mają prawo wglądu do prowadzonej przez szkołę lub placówkę dokumentacji dotyczącej przebiegu nauczania, wychowania i opieki oraz organizacji pracy. Dyrektor szkoły/placówki jest zobowiązany udostępnić wizytatorom kuratorium oświaty dokumenty, których sporządzenia wymagają obowiązujące przepisy prawa oraz wewnętrzne uregulowania danej szkoły/placówki.

Z przeprowadzonych czynności kontrolnych sporządza się i przekazuje dyrektorowi szkoły lub placówki protokół kontroli. Protokół kontroli zawiera m.in. opis stanu faktycznego, w tym ujawnione nieprawidłowości, wydane dyrektorowi szkoły lub placówki zalecenia wynikające z

przeprowadzonych czynności kontrolnych wraz z terminem ich realizacji. Dyrektor szkoły lub placówki jest obowiązany powiadomić kuratora oświaty o sposobie realizacji zaleceń.

Ewaluacja

Ewaluacja zewnętrzna - jest badaniem polegającym na gromadzeniu, analizowaniu i komunikowaniu informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę. Ewaluacja zewnętrzna prowadzona jest w odniesieniu do poszczególnych wymagań określonych w rozporządzeniu w sprawie wymagań wobec szkół i placówek⁴¹. Organy sprawujące nadzór pedagogiczny mogą przeprowadzać ewaluację zewnętrzną w zakresie wszystkich wymagań (ewaluacja całościowa) albo w zakresie wybranych wymagań (ewaluacja problemowa).

Z przeprowadzonych badań sporządzane są raporty, zawierające wyniki ewaluacji obejmujące opis działań szkoły w zakresie badanych wymagań oraz wnioski z ewaluacji. Raporty z ewaluacji zewnętrznej publikuje się na elektronicznej platformie nadzoru pedagogicznego (www.npseo.pl).

Wymagania zostały ustanowione dla szkół i placówek w celu wskazania im kierunków pracy i działań, w tym organizacji procesów oraz efektów kształcenia, wychowania i opieki, realizacji celów i zadań statutowych, tworzenia warunków do rozwoju i aktywności uczniów oraz współpracy z rodzicami. Ewaluacja zewnętrzna prowadzona na podstawie wymagań przez organ nadzoru pedagogicznego pozwala na zbieranie informacji na temat procesów zachodzących w szkole, co uzupełnia obraz pracy szkoły i jej efektywności, uzyskiwany dzięki egzaminom zewnętrznym. Wyniki ewaluacji wskazują, jakie obszary pracy szkoły funkcjonują właściwie, a jakie nie, już na etapie nauczania i uczenia się, a nie dopiero po jego zakończeniu.

Podczas ewaluacji wykorzystywane są różne metody badawcze z zakresu nauk społecznych. Są to zarówno metody ilościowe (np. badania ankietowe uczniów, nauczycieli, rodziców), jak i jakościowe (np. wywiady indywidualne z dyrektorem szkoły, obserwacje zajęć, wywiady grupowe z uczniami, nauczycielami, rodzicami, analiza treści dokumentów). Wizytatorzy w trakcie badania ewaluacyjnego korzystają z wystandaryzowanych, jednolitych narzędzi badawczych zamieszczonych na elektronicznej platformie nadzoru pedagogicznego www.npseo.pl.

Wyniki ewaluacji służą przede wszystkim dyrektorom – kierującym działalnością szkół lub placówek oraz nauczycielom i pozwalają podejmować działania na rzecz doskonalenia jakości pracy szkół.

Wspomaganie

Wspomaganie ma na celu inspirowanie i intensyfikowanie procesów służących poprawie i doskonaleniu pracy szkół i placówek, ukierunkowanych na rozwój uczniów i wychowanków.

Organy sprawujące nadzór pedagogiczny wspomagają szkoły i placówki m.in. poprzez:

⁴¹ rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz. U. poz. 1611).

- 1) przygotowywanie i podawanie do publicznej wiadomości na stronie internetowej organu analiz wyników sprawowanego nadzoru pedagogicznego, w tym wniosków z ewaluacji zewnętrznych i kontroli;
- 2) organizowanie konferencji i narad dla dyrektorów szkół i placówek;
- 3) przekazywanie informacji o aktualnych problemach oświatowych oraz przepisach prawa dotyczących funkcjonowania szkół i placówek.

Konstrukcja przepisów prawa oświatowego nie zamyka organom nadzoru pedagogicznego możliwości prowadzenia, stosownie do potrzeb, wspomaganie w innych niż ww. formach.

Dodatkowo pracę szkół i placówek w realizacji nałożonych na nie zadań wspomagają funkcjonujące w systemie oświaty instytucje: placówki doskonalenia nauczycieli, biblioteki pedagogiczne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne⁴². Zadaniem tych instytucji jest organizowanie i prowadzenie wspomaganie w zakresie:

- 1) kierunków realizacji polityki oświatowej państwa oraz zmian wprowadzanych w systemie oświaty;
- 2) wymagań stawianych szkołom i placówkom, w odniesieniu do których wartość działań badana jest w procesie ewaluacji zewnętrznej;
- 3) realizacji podstaw programowych;
- 4) rozpoznawania potrzeb dzieci i młodzieży oraz indywidualizacji procesu nauczania i wychowania;
- 5) analizy wyników i wniosków z nadzoru pedagogicznego oraz wyników egzaminów zewnętrznych;
- 6) potrzeb zdiagnozowanych na podstawie wyników i wniosków, o których mowa w pkt 5;
- 7) innych potrzeb wskazanych przez szkołę lub placówkę.

Wspomaganie realizowane przez ww. instytucje poprzedzone jest analizą indywidualnej sytuacji szkoły/placówki i odpowiada na jej specyficzne potrzeby.

W procesie wspomaganie uwzględnia się wyniki i wnioski ze sprawowanego nadzoru pedagogicznego oraz wyniki egzaminów zewnętrznych oraz podejmuje działania mające na celu poprawę i doskonalenie jakości pracy nadzorowanych szkół i placówek.

Monitorowanie

Celem tej formy nadzoru jest zbieranie i analiza informacji o działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkół i placówek.

Zakres monitorowania wynika z ustalonych na dany rok szkolny podstawowych kierunków realizacji polityki oświatowej państwa. Minister Edukacji Narodowej, wskazuje do monitorowania te zagadnienia dotyczące pracy szkoły lub placówki, które w danym roku szkolnym uznane są za najbardziej istotne.

⁴² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz. U. poz. 1591), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania bibliotek pedagogicznych (Dz. U. poz. 369), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym publicznych poradni specjalistycznych (Dz. U. poz. 199, z późn. zm.).

Monitorowanie odbywa się w formie elektronicznej poprzez stronę internetową www.seo2.npseo.pl - dyrektorzy wskazanych do monitorowania szkół lub placówek wypełniają online zamieszczone tam arkusze.

Gromadzone w ramach monitorowania informacje pozwalają na identyfikowanie i eliminowanie zagrożeń w prawidłowej realizacji zadań w szkole lub placówce

Wnioski i wnioski z nadzoru pedagogicznego

Wyniki i wnioski z nadzoru pedagogicznego służą:

- ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania do kształtowania polityki oświatowej państwa;
- organom prowadzącym szkoły/placówki (jednostkom samorządu terytorialnego) do kształtowania regionalnej i lokalnej polityki oświatowej;
- organom sprawującym nadzór pedagogiczny do planowania działań w zakresie nadzoru pedagogicznego na kolejny rok szkolny;
- dyrektorom szkół i placówek do podejmowania działań w celu poprawy jakości pracy szkoły/placówki, w tym planowania działań w zakresie nadzoru pedagogicznego na kolejny rok szkolny;
- placówkom systemu wspomagania szkół i placówek (placówkom doskonalenia nauczycieli, bibliotekom pedagogicznym oraz poradniom psychologiczno-pedagogicznym) do przygotowania oferty wsparcia w zakresie odpowiednim do potrzeb danej szkoły/placówki.

Środki za pomocą których organ nadzoru pedagogicznego może oddziaływać na podmioty nadzorowane.

Przepisy prawa wskazują środki, za pomocą których organ nadzoru pedagogicznego może oddziaływać na podmioty nadzorowane. Organ w ramach nadzoru pedagogicznego może:

- 1) wydawać dyrektorom szkół i placówek zalecenia wynikające z przeprowadzonych czynności wraz z terminem ich realizacji;
- 2) polecić, w drodze decyzji, usunięcie uchybień w wyznaczonym terminie - jeżeli szkoła lub placówka prowadzi swoją działalność z naruszeniem przepisów ustawy – Prawo oświatowe lub ustawy o systemie oświaty albo rozporządzeń wydanych na ich podstawie;
- 3) polecić dyrektorowi szkoły lub placówki opracowanie, w uzgodnieniu z organem prowadzącym, programu i harmonogramu poprawy efektywności kształcenia i wychowania - w przypadku stwierdzenia niedostatecznych efektów kształcenia lub wychowania w szkole lub placówce.

W razie niewykonania przez dyrektora szkoły lub placówki obowiązku określonego w ww. pkt 2 lub 3 organ sprawujący nadzór pedagogiczny występuje do organu prowadzącego szkołę lub placówkę z wnioskiem o odwołanie dyrektora szkoły lub placówki z końcem albo w czasie roku szkolnego bez wypowiedzenia. Wniosek złożony w tej sprawie przez organ sprawujący nadzór pedagogiczny jest wiążący dla organu prowadzącego szkołę lub placówkę.

Realizacja wewnętrznego nadzoru pedagogicznego

Dyrektor szkoły lub placówki we współpracy z innymi nauczycielami zajmującymi stanowiska kierownicze, w ramach sprawowanego nadzoru pedagogicznego:

- 1) przeprowadza ewaluację wewnętrzną i wykorzystuje jej wyniki do doskonalenia jakości pracy szkoły lub placówki;
- 2) kontroluje przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki;
- 3) wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez:
 - a) diagnozę pracy szkoły lub placówki,
 - b) planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego,
 - c) prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i porad;
- 4) monitoruje pracę szkoły lub placówki.

Dyrektor szkoły lub placówki, jako osoba koordynująca działania szkoły i placówki oraz mająca zapewnić prawidłowość i skuteczność procesu edukacyjnego, jest odpowiedzialny za planowanie i realizację nadzoru pedagogicznego oraz wykorzystanie wyników ze sprawowanego nadzoru do podejmowania działań mających na celu poprawę jakości pracy szkoły lub placówki.

Z poważaniem

Anna Małgorzata Dakowicz-Nawrocka
Zastępca Dyrektora
Departament Kształcenia Ogólnego
/ – podpisany cyfrowo/

W załączeniu:

- 1) Wymagania wobec szkół i placówek badane w ramach ewaluacji;
- 2) Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej państwa ustalone przez Ministra Edukacji Narodowej na rok szkolny 2017/2018.