



Elementary Education Online, 2018; 17(4): pp. 2170-2187

İlköğretim Online, 2018; 17(4): s. 2170-2187. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
doi [10.17051/ilkonline.2019.506995](https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.506995)

Denetim Anlayışı ve Uygulamalarındaki Değişimler Hakkında Okul Müdürlerinin Görüşleri

School Principals' Views about Changes in Supervision Perspective and Implementations

Kemal Kayıkçı, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi EBB, kemalkayikci@akdeniz.edu.tr**İzzet Özdemir**, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, ozdemirizzet@hotmail.com**Gülнар Özyıldırım**, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi EBB, gulnarozyildirim@gmail.com

Öz. Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de 2014 yılında eğitim denetimi alanında yapılan değişiklikler konusunda okul müdürlerinin görüşlerini belirlemektir. 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.

Anahtar Sözcükler: Denetim, Değerlendirme, Geliştirme, Müfettiş

Abstract. The aim of the study was to determine the views of school administrators about the changes in educational supervision of Turkish education system in 2014. This study was designed as a survey. The population of this research included approximately 802 public school administrators. The sample of the study included 313 school administrators who were determined through stratified and random sampling methods. The data were collected by the five point Likert type scale which was developed by researchers. In analyzing the data mean, standard deviation, t-test and MANOVA were used. According to the result of the research, the administrators agreed moderately about the idea that “Supervision of teachers was not done by supervisors”. They stated that they mostly agreed about the other changes implemented on the structure and function of supervision system. They suggested that a supervision system which focuses on teacher development should be developed.

Keywords: Supervision, Evaluation, Development, Supervisor

SUMMARY

Purpose and significance

In Turkey, some changes were made in 2014; for instance, school supervision was done triennially; institutional supervisions were carried out predominantly; the meeting of branch teachers committee was assembled during supervision process; general assessment meeting was made at the end of the supervision; supervisors didn't implement lesson supervision of teachers; administrators and teachers were not assessed by giving any point on their performance; monitoring and evaluation were done at the end of supervision. This study can be beneficial for determining problems on this new application beforehand if they exist and improving supervision system by offering suggestions.

Methods

This research was a descriptive study in which survey model was used. The population of this research was approximately 802 public school administrators and its sampling included 313 school administrators who were determined through random stratified sampling method. The five point Likert type scale which was developed by researchers was used as an instrument. Arithmetic mean, standard deviation, t-test and MANOVA were used for analyzing data.

Results

School administrators stated that they reacted to changes on structure and function of supervision system positively and they mostly agreed them ($\bar{X}=3.70$). The matter which was "Supervision of teachers was not done by supervisor generally", was shared at medium level by the administrators ($\bar{X}=2.87$). This was the matter which school administrators agreed at least level. The matter which is "evaluation meeting was made for all teachers at the end of supervision", was agreed at the highest level. They agreed with other twelve matters on changes generally. According to gender and seniority variables, there weren't any significant differences in all dimensions. However; according to educational levels, there was a significant difference on institution dimension. The views of the administrators, who had two-year degree, were at less level than the views of the administrators who had undergraduate and graduate degree. Moreover; the views of the administrators who were working at high school, were at higher level than the views of the administrators who were working at pre-school, primary and secondary school, in planning dimension according to type of the school. Finally, in the monitoring and evaluation dimension, the views of the administrators who were working at high school, were at higher level than the views of the administrators who were working at primary and secondary school.

Discussion and Conclusions

School administrators agreed at most on these matters which were that supervision was done periodically and triennially and the supervision time of a school was determined and notified to it in advance. It can be said that these changes are seen positively by school administrators in terms of that development of the schools are monitored and evaluated periodically and stress and uncertainty are decreased by determining supervision time. In the meeting of branch teachers committee and the faculty meeting which all of teachers take part in, supervisors and school staff have lots of opportunities for understanding each other, feeling empathy, taking initiative, self-evaluation. Because of these reasons, that the meeting of branch teachers committee and general evaluation meeting which all teachers take part in, provide opportunity for that supervisors work with school staff cooperatively could be seen quite important. It can be said that administrators reacted positively to the supervision of various service areas of the school, but they thought that supervision through the documents would not be so effective and excluding the teachers from supervision would not be appropriate for improvement of teaching and they demanded that supervision of teachers should be done in order to overcome the existing problems. Preparing school improvement plan which is on monitoring and evaluation dimension, having the improvement plan monitored by supervisors and the ministry were the changes mostly supported by the administrators. It can be stated that school administrators significantly adopt the idea of preparing an institution improvement plan in a cooperation of school staff and supervisors and having the plan followed by supervisors and the ministry by solving the problems. Developing a supervision system focusing on improving the program and instruction, including teacher supervision and increasing the interaction between the teacher, administrator and the supervisors can be suggested.

GİRİŞ

Bütün ülkeler, genç nesiller için verimli ve zengin bir öğrenme çevresi sağlayan okul ve eğitim sistemlerine sahip olmayı ister. Birçok ülkede eğitim hizmeti devlet tarafından ücretsiz sunulur ve bu nedenle de devlet tarafından düzenlenir (Macnab, 2004). Başta yasa koyucular ve diğer politika yapıcılar, bürokratik hesap verebilirlik açısından öğretimin değerlendirilmesini görmek eğilimindedirler (Holland, 2005; Richards, 2001). Bu nedenle amaç ve hedeflerde beklenen standartların sağlanması ve ulaşımını izlemek ve desteklemek için birçok ülke genellikle okul müfettişleri olarak anılan bir dış denetim sistemi oluşturmuşlardır (Macnab, 2004). İdeal olarak denetim, öğretmenleri desteklemek, okul fonksiyonlarını kontrol etmek ve okullar arasında düzenli değişimi sağlamak yoluyla güçlü bir kalite iyileştirme aracı olabilir (De Grauwe, 2007). Bu nedenle “denetimin gereğine ve önemine olan inanç bütün yazarlar tarafından vurgulanmıştır” (Aydın, 2008, 3).

Denetim, sadece okul çalışmalarının video kameraya kayıt edilmesi gibi basit bir görev ve bir raporlama çalışması değildir. Gözlemlerin anlamlandırılmasına yardım eden, kavramsal çerçevelerin kullanılmasını içeren bir yorumlama sürecidir (Richards, 2001). Bu sayede örgüt plan ve programlarında yer alan eylemler ile gerçekleşen eylemler arasındaki uyumu ya da sapmaları ortaya koyabilecek ve sapmaları ortadan kaldıracaktır (Hoy ve Miskel, 2009). Denetim, önemli bir uygulama alanı olmasının yanı sıra ilginç bir teorik bulmacadır (Grant, 2005). Eğitimsel etkinlikler, kesin matematiksel formüller gibi açık bir şekilde tanımlanamaz veya analiz edilemez (Richards, 2001). Bununla birlikte denetim, kamusal hesap verebilirlik ve okul geliştirme / iyileştirme, kalite kontrol ve kalite güvencesi, uygulamanın ortak özellikleri ve bireyselliğin / çeşitliliğin cesaretlendirilmesi, kontrol ve danışmanlık arasında bir dizi gerginlik barındırmaktadır (Macnab, 2004). Ayrıca genellikle okul gelişimi için giriş süreçlerinde sorumluluğa, kontrole veya okulun işleyişine doğrudan ve dolaylı müdahaleye sahip olmamalarına rağmen müfettişlerden okul gelişimine liderlik etmeleri beklenmektedir (Ehren ve Visscher, 2006).

“Yönetim kuramlarının amaçlarına, özelliklerine göre, savundukları ilkelerin değişmesiyle birlikte, ilgili olukları denetim anlayışında da değişmeler olmuştur” (Başar, 1993, s.1). Eğitim denetiminin geleneksel amacı, öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimsel davranışlarını kontrol etmektir (De Grauwe, 2007; Sullivan ve Glanz, 2009, Pajak, 2010). Sınıf ortamında gerçekleşen eğitim öğretim etkinliklerini gözlemleyen müfettiş, etkinliklerin her aşamasında öğretmen tarafından nelerin yapılması ya da yapılmaması gerektiğini bilen birisi olarak, süreçte yapılması veya yapılmaması gerekenleri öğretmenle paylaşır. Bu anlamda müfettişlerin daha çok yönlendirici kontrol davranışı sergiledikleri söylenebilir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014, s.116).

Eğitim sistemlerinde hesap verebilirliği kurmak ve güçlendirmek, 1990’lı yıllardan itibaren Batı Avrupa, Kuzey Amerika ve Avusturalya’da hükümet politikalarının öne çıkan özelliklerinden birisi olmuştur (Richards, 2001, Pajak, 2010). Bunun için hatasız değerlendirme standartları geliştirilerek, öğretmenler hakkında değerlendirme bilgilerinin toplanmasını sağlayacak prosedürler üzerine odaklanılmıştır. Ancak bu değerlendirme standartlarının, öğretmenlerin sınıf içindeki karmaşık ve çeşitli bağlamlardaki uygulamaları hakkında çok az bilgi sağladığı (Holland, 2005) ve çeşitliliği engelleyerek belli standartlarda uyumu ve tek biçimliliği teşvik edebileceği (Macnab, 2004) yönünde eleştirilmiştir.

Batı Avrupa’da Ulusal ve Bölgesel Eğitim Müfettişleri Daimi Uluslararası Konferansı teşkilatı (SICI) tarafından, 1999 yılında yayınlanan raporda, okul personeli ve müfettişler arasındaki ilişkilerin gerilime yol açtığı bu nedenle müfettişlerin ana sorumluluk rolü ile okul personelinin kendini geliştirme rolü arasında bir denge sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bangladeş, Nepal, Sri Lanka, Güney Kore, Yeni Zelanda, Botsvana, Namibya, Tanzanya ve Zimbabve gibi ülkelerde de, müfettişlerin kontrol ve geliştirme rolleri arasında çatışma yaşandığı, müfettişler ve öğretmenler arasında belirsiz ve hoşnut olmayan ilişkiler olduğu saptanmıştır (Macnab, 2004). Denetimin, pratik ve teorik olarak problematik bir konu olmaya devam ettiği (Green, 2005), Öğretmen ve müfettişlerin öğretmen değerlendirmesine ilişkin negatif bir bakış açısının olduğu (Holland, 2005) belirtilmiştir.

Türkiye’de yapılan araştırmalarda da müfettişlerin rehberlik faaliyetleri sırasında iletişimden kaynaklı problemler yaşandığı, katı bir üst ilişkisinin rehberlik faaliyetlerini olumsuz yönde etkilediği (Döş ve Kayran, 2013), müfettişlerin en fazla zorlayıcı gücü, en az kolaylaştırıcı gücü kullandığı (Sapancı, Aslanargun ve Kılıç, 2014), yönetici ve öğretmenlerin müfettişlerin rehberlik, teftiş ve olumlu duygular geliştirmelerine ilişkin genel tutumlarının “kararsızım” biçiminde olduğu (Gündüz, 2010), müfettişlerle ilgili üretilen metaforların ağırlıklı olarak olumsuz nitelendirilen benzetmelerden oluştuğu (Töremen ve Döş, 2009), denetim sistemine ve müfettişlere karşı olumsuz tutumun olduğu (Aslanargun ve Tarku, 2014), eğitim müfettişlerinden insan ilişkileri yaklaşımına uygun denetim davranışı sergilemelerinin beklendiği (Ünal ve Yıldırım Erol, 2011), müfettişlerinin orta düzeyde etik ilkelere uygun davranış sergiledikleri (Uğurlu, 2010), müfettişlerden en çok beklenen etik davranışın, insan ilişkileri ve iletişim becerilerini kullanmak olduğu (Kayıkçı ve Uygur, 2012) ortaya konmuştur. Müfettişler, öğretmenlere yönelik rehberlik, mesleki yardım ve işbaşında yetiştirme rollerini’ genel olarak ‘yüksek’ düzeyde gerçekleştirdiklerini belirtirken; yönetici ve öğretmenlerin algılarının ise, ‘düşük’ ve ‘orta’ düzeyde olduğu görülmektedir (Aküzüm ve Özmen, 2013; Köroğlu ve Oğuz, 2011; Köybaşı ve Dönmez, 2012; Memişoğlu ve Sağır, 2008; Sabancı ve Şahin, 2007; Yaman, 2009; Ünal ve Gürsel, 2007). Ayrıca eğitim denetiminde, kontrol odaklı, değerlendirmeye sınırlı biçimsel denetime ağırlık verildiği (Memduhoğlu, 2012), müfettişlerin alanı dışında olan öğretmenleri de denetlemek zorunda kaldığı, denetimler arası sürenin uzun olduğu ve denetime ayrılan sürenin yetersiz olduğu, denetimin genellikle evrak ve kayıtların incelenmesine dayalı olduğu (Güven, 2009), müfettişlerin, ders denetimindeki uygulama farklılıklarının denetime olan güveni sarstığı (Kazak, 2013), öğretmenlerin, müfettişleri bütün boyutlarda yetersiz olarak değerlendirirken, müfettişlerin kendilerini bütün boyutlarda yeterli olarak değerlendirdikleri (Karakuş ve Yasan, 2013), müfettişler, görev önceliklerinde “rehberlik ve iş başında yetiştirme” görevini ilk sırada; “soruşturma” görevini de son sırada öncelikli gördükleri (Bülbül ve Acar, 2012) halde inceleme soruşturma görevlerinin daha fazla olduğu ve soruşturma görevi ile rehberlik görevinin çeliştiği (Özmen ve Şahin, 2010), müfettişlerin üst yönetimden, görevin doğasından, çalışma koşullarından ve teftişte yaşanan sorunlardan kaynaklanan memnuniyetsizliklerinin olduğu (Şahin ve Çek, 2011), ücret sistemi, yükselme olanakları, statü belirsizliği, hiyerarşik merkezi yapılanma gibi denetimin yapısal sorunlarının olduğu (Kayıkçı, 2005), müfettişlerin belirlediği sorunlardan maddi kaynak gerektirenler ve yeni programlarla ilgili bazı beceriler gerektiren öğretimsel sorunların, okulların çoğunda çözüme kavuşturulamadığı (Ekinci ve Karakuş, 2011), müfettişlerin sorunların çözümünü için getirdikleri önerilerin üst yöneticiler tarafından yerine getirmediği (Ünal, Yavuz ve Küçükler, 2011) yönünde sorunlar tespit edilmiştir.

Son yıllarda denetim yasal bir zorunluluk olmakla birlikte, personel değerlendirmesi ile personelin geliştirilmesinin birbirinden ayrı olduğu vurgulanmakta (Holland, 2005) ve denetim daha çok bir geliştirme süreci olarak görülmektedir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014, s.9). İşbirliğine, karar almaya katılmaya ve uygulamaya dayanan denetim, uygulanabilir okul gelişim programlarının önemli bir özelliği kabul edilmektedir (Glanz, 2005). Bu yaklaşıma göre denetim, tüm okul işleyişinde öğretimsel etkililiğin farklı öğelerini bir araya getiren bir yapılandırıcı işlevi görür (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014, s.8). Sullivan ve Glanz (2009), denetimin asıl amacının yani öğretimin geliştirilmesinin eğitim liderlerinin ihtiyaçlara ne ölçüde cevap verebildiğine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Eğitimsel bir uygulama olarak denetimin içinde bulunduğu bazı hiyerarşik sorunlu yönlerinin üstesinden gelmenin bir yaklaşımı olarak uzmanlar, mentorlük uygulamasını önermektedirler (Manathunga, 2007). Etkili mentorler, öğrettikleri kişilerle ilişkilerinde yönlendiren ve güvenilmez kişiler değil; açık, iletişim ve davranışlarında tutarlı, başarı zamanlarında olduğu kadar çaba zamanlarında da öğrenme fırsatlarını değerlendiren ve ortaklaşa öğrenme süreçlerini geliştiren kişiler olmalıdır (Austin ve Hopkins, 2004). Swaffield ve MacBeath, (2005) ise, okulun iç öz değerlendirmesini yapabilmesi için dış denetçilerin eleştirel bir arkadaş rolü oynamaları gerektiği önermektedir.

1990 yılların başından itibaren radikal politik değişikliklerin sonucu değil ama denetimin etkisizliğinin tanınması nedeni ile yeni anlayışlar ışığında denetim sistemlerinde reform yapmaya çalışan ülkelerin sayısı giderek artmaktadır (De Grauwe, 2007; Richards, 2001; Swaffield ve MacBeath, 2005). Örneğin, İngiltere, İskoçya, İrlanda, Avustralya, Yeni Zelanda, Singapur,

Bangladeş, Güney Afrika gibi ülkelerde kamusal hesap verebilirlik ve kontrol ile okulun özerkliği ve öz değerlendirme yapması arasındaki ikilemi aşma ve denetim sürecinde yaşanan gerginliklerin azaltılarak, okul çalışanlarına destek olan ve kurum gelişimine katkı sağlayan bir denetim sistemi kurma çabalarının olduğu görülmektedir (Macnab, 2004).

“Türkiye’de 1862 yılında okulları teftiş eden memurlara ilk defa müfettiş denilmiş ve bu müfettişlere merkez ve taşra okullarının denetim görevi verilmiştir” (Taymaz, 2011, s.19). Bu tarihten sonra yönetim kuramlarındaki gelişmelere bağlı olarak denetim uygulamalarında küçük bazı değişimler yaşanmıştır. 1990 yılından itibaren ise diğer bazı ülkelerde olduğu gibi eğitim denetimi sistemini ve uygulamalarını düzenleyen mevzuatta sık sık değişiklikler yapıldığı görülmektedir.

1990 yılında “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği” (Resmi Gazete, 1990), 1991 yılında “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi” uygulamaya koyulmuştur (Tebliğler Dergisi, 1991). Bu yönergenin 27. Maddesinde belirtilen hususlar göz önüne alındığında; kliniksel denetimin gözlem öncesi görüşme, gözlem, analiz, denetim görüşmesi ve görüşme sonrası analiz aşamalarını takip eden bir denetim anlayışı benimsendiği söylenebilir (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013).

1999 yılında MEB - İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (Resmi Gazete, 1999), 2000 yılında MEB - İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi yayınlanmıştır (Tebliğler Dergisi, 2000). Bu yönergede okul ve eğitim kurumlarının denetimi için açıklamalar getirilmiş ve örnek denetim formları yönerge ekinde yer almıştır. Özellikle öğretmen denetiminin amaçları, ilkeleri ve uygulanışı ile ilgili açıklamalar göz önüne alındığında; 1991 yılında yayınlanan yönergeye göre kliniksel denetimin etkilerini daha çok barındırdığı söylenebilir.

2010 yılında 5984 Sayılı ‘Millî Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun yayınlanarak ilköğretim müfettişliği adı eğitim müfettişi olarak değiştirilmiştir (Resmi Gazete, 2010). 2011 yılında MEB - Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği yayınlanmıştır (Resmi Gazete, 2011a). Yaklaşık üç ay sonra 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevlerini düzenleyen Kanun Hükmünde Kararname yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2011b). Bu Kanun Hükmünde Kararnamenin 41. Maddesinde eğitim müfettişliği unvanı, il eğitim denetmeni olarak değiştirilmiş ve taşrada il / ilçe millî eğitim müdürlükleri dahil ildeki her tür ve düzeydeki eğitim kurumunun rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma görevi il eğitim denetmenlerine verilmiştir.

1990 yılından 2014 yılına kadar geçen süre içinde mevzuatta çok değişiklik olmasına, müfettişlerin unvanlarının üç kere değişmesine rağmen; yönetmeliklerde müfettişlere verilen rehberlik ve işbaşında yetiştirme görevi ile 1991 ve 2000 yıllarında yayınlanan rehberlik ve teftiş yönergelerinde yer alan klinik denetimin etkilerinden başka çağdaş denetim ilke ve yöntemlerinin mevzuata yeterince yansımadağı söylenebilir. Ayrıca, denetim standartlarına aşırı bağlı kalındığı, okulların kurum gelişim planı yapıp uygulamaları yönünde mevzuatta bir hüküm yer almadığı görülmektedir. Genel olarak, müfettişlerin bu dönemde eğitim sistemimizdeki hızlı değişimleri öğretmenlere aktaran ve okullarda bu değişimlerin uygulanıp uygulanmadığı kontrol eden memur gibi çalıştığı, iş yükü ve soruşturma görevlerinin fazlalığı nedeniyle rehberlik, yardım ve işbaşında yetiştirme görevlerini yeterince yerine getiremedikleri söylenebilir. Aslanargun ve Göksoy (2013), bu sorunların çözümü için ilköğretim müfettişi, eğitim müfettişi, eğitim denetmeni gibi isim ve makyaj düzenlemelerinin ötesinde felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğunu, öğretmen görüşleri dikkate alınarak denetim sisteminin yeniden yapılandırılmasını ve bu yapı içinde eğitim müfettişlerinin rollerinin ne olması gerektiğinin sorgulanmasını önermişlerdir.

Son olarak 2014 yılında, 6528 Sayılı Kanun ile 652 Sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 17. ve 41. Maddelerinde değişiklik yapılarak; Bakanlık merkez teşkilatında görevli ‘Millî Eğitim Denetçileri’ ile illerde görevli ‘İl Eğitim Denetmenleri’, ‘Maarif Müfettişi’ unvanı altında birleştirilmiştir (Resmi Gazete, 2014a). MEB - Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği 24/05/2014 tarihindeki Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (Resmi Gazete, 2014b). 2000 yılında yayınlanan ve yaklaşık 14 yıl denetim ve rehberlik hizmetlerinin nasıl uygulanacağı konusunda temel dayanak olan “Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri

Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi" 26.08.2014 tarih ve 3554526 sayılı Bakanlık Makamı Oluru ile yürürlükten kaldırılmıştır. Bu yönergenin yürürlükten kaldırılmasıyla eğitim personelinin ders denetiminin yapılmasının hukuki dayanağı ortadan kaldırılmıştır. Bakanlık tarafından '2014-2017 Rehberlik ve Denetim Programı ile Yıllık Faaliyet Planı ve Hazırlama Rehberi' konulu 24/07/2014 tarih ve 3148976 yazı ve ekleri illere gönderilerek, denetim hizmetlerinin nasıl planlanacağı ve uygulanacağı açıklanmıştır. Ayrıca her okul ve eğitim kurumu türü için ayrı ayrı denetim rehberleri hazırlanarak illere gönderilmiştir.

2014 yılında yapılan bu değişiklikler birlikte değerlendirildiğinde yeni bir denetim anlayışının hayata geçirildiği söylenebilir. Özellikle okul denetimlerinin üç yılda bir periyodik olarak yapılması, bir okulun denetiminin üç müfettiş tarafından ortalama üç günde yapılması, denetimlerinin kurum denetimi (hizmet ortamları, büro ve yönetim, eğitim, personel, öğrenci, hesap işleri vb.) ağırlıklı yapılması, denetim sırasında müfettişlerin gerekli gördüğünde zümre öğretmenleriyle toplantı yapması, denetim sonunda okulun tüm yönetici ve öğretmenleriyle genel bir değerlendirme toplantısı yapılması, müfettişler tarafından genel olarak öğretmen denetiminin yapılmaması, yönetici ve öğretmenlere başarı puanı verilmemesi, denetimlerden sonra izleme ve değerlendirme yapılması bu değişikliklerden bazılarıdır.

Söz konusu değişiklikler içinde en dikkat çekici olanı, müfettişler tarafından yapılan öğretmen ders denetiminin kaldırılmasıdır. Denetimin asıl amacının öğretimin geliştirilmesi olduğu (Sullivan ve Glanz, 2009) ve bu anlamda sınıf içi öğretmen denetiminin kaçınılmaz olduğu (Aydın, 2008, s.3) belirtilmesine rağmen; böyle radikal bir değişikliğin yapılmış olması, konunun önemini ortaya koymaktadır. Müfettişler tarafından öğretmen denetiminin yapılmamasının doğal bir sonucu olarak, okul çalışanlarının denetlenmesi ve geliştirilmesi görevinin, büyük ölçüde okul müdürlerine bırakıldığı söylenebilir. Bu nedenle denetim anlayışındaki değişimler konusunda temel aktörlerden biri olan okul müdürlerinin algılarının ortaya çıkarılması oldukça önemlidir. Ayrıca yeni uygulama hakkında varsa sorunların önceden belirlenerek, sunulacak öneriler yoluyla öğretmen, yönetici ve müfettişler arasındaki etkileşimi ve işbirliğini artıracak, programın ve öğretimin geliştirilmesine odaklanan bir denetim sisteminin kurulmasına katkı sağlanabilir.

Bu çalışmanın amacı, 2014 yılında yapılan denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri nelerdir?
- 2) Okul müdürlerinin görüşleri cinsiyete göre değişmekte midir?
- 3) Okul müdürlerinin görüşleri, öğrenim durumuna göre değişmekte midir?
- 4) Okul müdürlerinin görüşleri, kıdeme göre değişmekte midir?
- 5) Okul müdürlerinin görüşleri, görev yapılan okul türüne göre değişmekte midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır (Tanrıoğen, 2009). Betimsel çalışma, şu anki durumu var olduğu şekliyle ortaya koymak için yapılan çalışmalardır (Balcı, 2001).

Evren ve Örneklem

Verilerin toplandığı 2015 yılı Ocak -Mart Ayları itibari ile Antalya ilinin 19 ilçesinde resmi okullarda görev yapan yaklaşık 802 okul müdürü, araştırmanın evrenini oluşturmuştur. Çalışma grubunun (örneklem) seçiminde 'tabakalı rastgele örnekleme yöntemi' tercih edilmiştir (Akarsu, 2014, s.35). Bu bağlamda Antalya'nın her bir ilçesi bir tabaka olarak kabul edilmiş ve her ilçeden o ilçede görev yapan okul müdürü sayısının il genelindeki oranı dikkate alınarak, belirlenen sayıda okul müdürü tesadüfî yöntemle seçilerek örnekleme alınmıştır. Sonuç olarak Antalya ilinin 19 ilçesinde resmi okullarda görevli toplam 313 okul müdürü örnekleme

oluşturmuştur. Akarsu (2014) tarafından verilen tabloya göre örneklem büyüklüğünün yeterli olduğu değerlendirilmiştir (s.38).

Araç, Antalya'nın 19 ilçesinde görev yapan örnekleme alınan okul müdürlerine uygulanmıştır. Katılımcıların sayı ve özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Kişisel Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler		N (313)	%
Cinsiyet	Kadın	31	9,90
	Erkek	282	90,10
Öğrenim durumu	Ön Lisans	39	12,46
	Lisans	220	70,29
	Lisansüstü	54	17,25
Kıdem	1-10 yıl	17	5,44
	11-15 yıl	57	18,21
	16-20 yıl	91	29,07
	21 yıl ve üzeri	148	47,28
Görev yapılan okul türü	Anaokulu	33	10,54
	İlkokul	112	35,78
	Ortaokul	94	30,04
	Lise	74	23,64

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların 31'i kadın, 282'si erkektir. Ayrıca katılımcıların 39'u ön lisans, 220'si lisans ile 54'ü lisansüstü bir programdan mezun olduklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte 1-10 yıl arası kıdemi olan 17; 11-15 yıl arası kıdemi olan 57; 16-20 yıl arası kıdemi olan 91 ve 21 yıl ve üzeri kıdemi olan 148 katılımcı bulunmaktadır. Son olarak katılımcıların 33'ü anaokulu; 112'si ilkokul; 94'ü ortaokul ve 74'ü lisede görev yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen "Türkiye'de Yeni Denetim Uygulamaları Ölçeği" isimli beşli Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan yöntemlerden biri de alanyazın taramasıdır (Büyüköztürk, 2005). Bu amaçla soruların geliştirilmesi sürecinde, ilgili alan yazın taranmış, MEB tarafından yapılan mevzuat değişiklikleri, genelge ve yazılı emirler incelenmiş ve 20 madde yazılmıştır. Aracın kapsam geçerliğini sağlamak için Lawshe'nin kapsam geçerliği oranı belirlenmiştir. Bu amaçla eğitim yönetimi alanında çalışan 5 öğretim üyesi ve 5 maarif müfettiş olmak üzere 10 uzmanın maddeleri uygun, uygun değil ve düzeltilebilir kategorilerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Lawshe'nin formülü yoluyla on uzmanın değerlendirmeleri ile maddelerin kapsam geçerliği puanları hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği puanı 0.62 altında olan (Şencan, 2005), 2 madde araçtan çıkarılmış ve 3 madde uzmanların önerileri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiştir. Geliştirilen aracın son hali iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde, kişisel bilgilere yönelik olarak dört soruya, ikinci bölümde ise Türkiye'de eğitim denetiminin yapı ve işleyişinde 2014 yılında yapılan değişiklikler konusunda okul müdürlerinin görüşlerini belirlemeye yönelik 18 soruya yer verilmiştir.

Aracın yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılması gereklidir (Büyüköztürk, 2012). Açımlayıcı faktör analizi için ölçme aracındaki madde sayısının 3 katından 6 katına kadar (Cattell, 1978) veya faktör yapısının sayısı ve açıklığı göz önüne alınarak 100 ila 200 katılımcının (Kline, 1994) örneklem büyüklüğü açısından gerekli olduğunu alanyazında belirtilmektedir. Bu ölçüt göz önüne alınarak araştırma verilerinden rastgele belirlenen 140 örneklem üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Madde 1'in faktör yükünün .40'dan düşük olması (Büyüköztürk, 2012) ve 2-7 ve 11 numaralı maddelerin iki boyutlarda yer alan değerleri arasında .10'dan daha küçük fark bulunması nedeniyle (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) araçtan çıkarılmıştır. Kalan 14 madde üzerinde yapılan analiz sonucunda, KMO değeri: 0.703'tür. Bartlett Test of Sphericity: 833.651 df: 153, p=0.000 bulunmuştur. Değişkenlerin faktör yükleri ise, 0.492 ile 0.730 arasında dağılım göstermektedir. Ölçeğin bütünü için Principal Components- varimax rotated solution yöntemi kullanılarak yapılan faktör analizi

sonucunda ölçekte özdeğeri 1'den büyük toplam dört boyut bulunduğu ortaya çıkmıştır. Dört boyuta göre ölçeğinin kümülatif varyansı açıklama oranı ise 61.938'dir.

Aracın faktör yapısını teyit etmek üzere açımlayıcı faktör analizi için kullanılan 140 örneklem analiz dışı bırakılıp, araştırma verilerinden kalan 173 örneklem üzerinden doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. χ^2 , örneklem büyüklüğünden etkilendiği için (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012) doğrulayıcı faktör analizi daha fazla örneklem üzerinde yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda χ^2 , χ^2/sd , RMSEA, GFI, AGFI, NFI ve CFI değerleri dikkate alınmıştır ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

	χ^2	df	χ^2/s	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	CFI
Model 1	181.37	71	2.55	0.095	0.87	0.81	0.81	0.87
Model 2	148.09	70	2.11	0.081	0.89	0.84	0.84	0.90
Model 3	138.67	68	2.03	0.078	0.90	0.84	0.85	0.91

Bir modelin iyi uyuma sahip olduğunun söylenebilmesi için hesaplanan χ^2/df değerinin 5'ten küçük olması, GFI ve AGFI değerlerinin 0.85'den yüksek olması, RMR ve RMSEA değerlerinin ise 0.08'den düşük olması gerekmektedir (Brovne ve Cudeck, 1993). Tablo 2'de yer alan Model1 incelendiğinde, χ^2 (181.37), χ^2/sd (2.55) ve GFI (0.87) dışında RMSEA (0.095), AGFI (0.81), NFI (0.81) ve CFI (0.87) değerinin iyi uyum kriterlerine sahip olmadığı görülmektedir. RMSEA, AGFI, NFI ve CFI değerlerinde iyi uyum ölçütü sağlamak için madde 16 ile madde 15 arasına bir modifikasyon işlemi uygulanarak Model 2 elde edilmiştir. Model 2'de RMSEA'nın istenilen değere ulaşmadığı görülmesi nedeniyle madde 16 ile madde 15 ve madde 6 ile madde 5 arasına iki modifikasyon yapılarak Model 3 elde edilmiştir. Model 3 incelendiğinde, AGFI (0.84) dışında, χ^2 (138.67), χ^2/sd (2.03) dışında RMSEA (0.078), GFI (0.90), NFI (0.85) ve CFI (0.91) değerlerinin iyi uyuma sahip olduğu söylenebilir. Anderson ve Gerbing (1984) ve Cole'a (1987) göre GFI'nın 0.85'den, AGFI'nın ise 0.80'den büyük olması RMR ve RMSEA'nın 0.10'dan düşük çıkması modelin kabul edilebilir değerler sınırında olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle Model 3, açımlayıcı faktör analizinde elde edilen faktör yapısını doğruladığı söylenebilir.

Aracın güvenilirliği için ise Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Ölçeğin geneline ilişkin Cronbach Alpha katsayısı, 0,760'dir. Bu değer ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir (Kayış, 2010, s.405). Madde toplam korelasyonu, 0.214 ile 0.517 arasında değişmektedir. Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları sonunda son şekli verilen ölçek, dört boyut ve 14 değişkenden (maddeden) oluşmuştur: Denetim çalışmalarını planlama (4 madde), kurum denetimi (4 madde), personel denetimi (3 madde), izleme değerlendirme (3 madde).

Verilerin Toplanması

Uygulama sürecine başlanmadan önce araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek ile ilgili gerekli etik kurul ve il milli eğitim müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Veri toplama aracında okul yöneticilerin kimliklerini ortaya koyacak herhangi bir soruya yer verilmemiştir. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Okul müdürlerine araştırmanın amacı detaylı bir şekilde anlatılmış ardından araştırmaya katılmayı isteyip istemedikleri sorulmuştur. Katılmak istemeyen okul müdürleri zorlanmamıştır. Ayrıca elde edilen veriler, araştırmacılar dışında herhangi bir kişi ile paylaşılmamış ve uygun koşullarda saklanmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada; okul müdürlerinin görüşleri; aritmetik ortalama ve standart sapma değeri olarak verilir, yorumlanmıştır. Katılımcıların görüşlerinin "cinsiyet" değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığı, t - testi ile "öğrenim durumu, "kıdem" ve "görev yapılan okul türü" değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ise çok değişkenli varyans analizi (tek yönlü MANOVA) ile test edilmiştir. Testleri yapmadan önce verilerin homojen dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Box's M ve Levene testi sonuçları ile verilerin basıklık ve çarpıklığına bakılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012, s.158). Anlamlılık düzeyi, testlerinin tümünde $p < .05$ alınmıştır.

BULGULAR

1. Araştırmanın birinci alt problemi, “denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlamda Türkiye’de eğitim denetiminin yapı ve işleyişinde 2014 yılında yapılan değişiklikler konusunda okul müdürlerinin görüşleri, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Denetim Sistemindeki Değişmeler Konusunda Okul Müdürlerinin Görüşleri

Bağımlı değişkenler	N	\bar{X}	Ss
Denetim çalışmalarını planlama	313	3.64	.95
Kurum denetimi	313	3.98	.73
Personel (öğretmen) denetimi	313	3.42	.97
İzleme ve değerlendirme	313	3.69	1.00
Genel	313	3.70	.59

Tablo 3 incelendiğinde, okul müdürleri, denetim sisteminin yapı ve işleyişinde yapılan değişimleri genel olarak olumlu karşıladıklarını ve çoğunlukla katıldıklarını görülmektedir (\bar{X} =3.70). “Kurum denetimi” alanında yaşanan değişimler, okul müdürlerinin en çok katıldıkları ve en olumlu karşıladıkları değişimlerdir (\bar{X} =3.98). Bunu sırasıyla “izleme ve değerlendirme” (\bar{X} =3.69) ve “planlama” boyutunda yer alan değişimler izlemektedir (\bar{X} =3.64). “Personel (öğretmen) denetimi” konusunda gerçekleştirilen değişimler ise görece olarak okul müdürlerinin daha az katıldıkları değişimlerdir (\bar{X} =3.42).

Denetim çalışmalarını planlama boyutunda yer alan; “üç yıllık süre içinde hangi okulun ne zaman denetleneceğinin planlanarak Bakanlığa bildirilmesi” (\bar{X} =3.84), okul müdürlerinin bu boyutta en yüksek düzeyde katıldıkları maddedir. Bunu “okulların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması” (\bar{X} =3.65) izlemektedir. “Bir okulun denetiminde ortalama üç müfettişin görev alması” (\bar{X} =3.54) ve “bir okulun denetiminin ortalama üç günde tamamlanması” (\bar{X} =3.53) konularında okul müdürlerinin katılma düzeyleri görece olarak daha düşük olduğu görülmektedir.

Kurum denetimi boyutunda yer alan; “denetim sonunda okuldaki tüm öğretmenlerle değerlendirme toplantısı yapılması” (\bar{X} =4.41), okul müdürlerinin hem bu boyutta hem de ölçekte yer alan 14 madde içinde en yüksek düzeyde katıldıkları konudur. “Denetim sırasında müfettişlerin gerektiğinde öğretmenlerle zümre toplantısı yapması” (\bar{X} =4.14), konusunda da müdürlerin katılma düzeyi oldukça yüksektir. Müdürlerin önemli gördükleri diğer bir konu, “denetimde değerlendirilecek bazı konuların müfettişler tarafından denetimden önce okula bildirilerek, okul personelinin hazırlık yapmalarının sağlanmasıdır” (\bar{X} =3.80). “Denetimin, kurum denetimi (hizmet ortamları, büro ve yönetim, eğitim, personel, öğrenci, hesap işleri vb.) ağırlıklı yapılması” (\bar{X} =3.56) ise, bu boyutta yöneticilerin görece olarak daha az katıldıkları ve daha az önemli gördükleri bir husustur.

Personel (öğretmen) denetimi boyutunda yer alan değişimler, diğer boyutlara göre müdürlerin daha az katıldıkları değişimlerdir. “Öğretmen denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılması” (\bar{X} =3.78), bu boyutta müdürlerin en yüksek düzeyde katıldıkları maddedir. “Denetim sonunda yönetici ve öğretmenlere başarı puanı verilmemesi” konusunda müdürlerin katılma düzeyi daha düşüktür (\bar{X} =3.60). “Denetmenler tarafından genel olarak öğretmen ders denetiminin yapılmaması”, hem bu boyutta hem de ölçeğin genelinde müdürlerin en az katıldıkları ve daha az uygun gördükleri değişikliktir (\bar{X} =2.87).

İzleme ve değerlendirme boyutunda yer alan; “denetim raporundan belirtilen (varsa) eksikliklerle ilgili okul personeli tarafından okul gelişim planı hazırlanması” (\bar{X} =3.91), bu boyutta müdürlerin en yüksek düzeyde katıldıkları maddedir. “Denetim raporunun ilgili bölümlerinin

Rehberlik ve Denetim Bilgi İşlem Sistemi (REDBİS) modülüne girilmesi ve Bakanlık tarafından izlenmesi" ($\bar{X}=3.67$) ile "hazırlanan gelişim planı ve yapılan çalışmaların müfettişler tarafından periyodik olarak izlenip değerlendirilmesi" ($\bar{X}=3.50$), bu boyutta müdürlerin çoğunlukla katıldıkları değişimlerdir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi, "okul müdürlerinin görüşleri, cinsiyete göre değişmekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlamda Türkiye’de eğitim denetiminin yapı ve işleyişinde 2014 yılında yapılan değişiklikler konusunda okul müdürlerinin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Görüşleri

Bağımlı değişkenler	Değişken (Cinsiyet)	n	x	Ss	sd	t	p
Denetim çalışmalarını planlama	Kadın	31	3.58	.83	311	-.346	.730
	Erkek	282	3.64	.96			
Kurum denetimi	Kadın	31	3.88	.68	311	-.777	.438
	Erkek	282	3.99	.74			
Personel (öğretmen) denetimi	Kadın	31	3.39	.86	311	-.190	.850
	Erkek	282	3.42	.98			
İzleme ve değerlendirme	Kadın	31	4.02	.96	311	1.924	.055
	Erkek	282	3.66	1.00			
Genel	Kadın	31	3.72	.57	311	.197	.844
	Erkek	282	3.70	.59			

Tablo 3 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre, okul müdürlerinin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($.05 < p$).

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi, "okul müdürlerinin görüşleri, öğrenim durumuna göre değişmekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlamda Türkiye’de eğitim denetiminin yapı ve işleyişinde 2014 yılında yapılan değişiklikler konusunda okul müdürlerinin görüşlerinin öğrenim durumu değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü MANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 5’te açıklanmıştır.

Tablo 5. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Görüşleri

Değişken	Wilks' Lambda	F	Hypothesis df	Error df	Sig. (p)	Partial Eta Squ.
Öğrenim	.950	2.004	8.000	614.000	.044	.025

Bağımlı Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	eta
Denetim çalışmalarını planlama	313	3.64	.95	2	2.567	.078	
Kurum denetimi	313	3.98	.73	2	3.569	.029	.023
Personel (öğretmen) denetimi	313	3.42	.98	2	1.479	.229	
İzleme ve değerlendirme	313	3.69	1.00	2	1.886	.153	

Tablo 5 incelendiğinde, öğrenim durumu değişkenine göre, okul müdürlerinin görüşleri arasında "kurum denetimi" boyutunda anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir [$F_{(2-310)}= 3.569$; $p<.05$]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post Hoc testlerden "Scheffe" testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğrenim Durumu Değişkenine Göre Kurum Denetimi Boyutunda Okul Müdürlerinin Görüşlerinin Farklılığı

Boyutlar	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
II. Boyut: Kurum denetimi	Ön lisans	39	3.69	.69	3.569	.029	*Ön lisans ve lisans *Ön lisans ve lisans üstü
	Lisans	220	4.01	.74			
	Lisans üstü	54	4.03	.67			

Tablo 6 incelendiğinde, ön lisans eğitime sahip müdürlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 3.69$), Lisans ($\bar{X} = 4.01$) ve lisansüstü ($\bar{X} = 4.03$) eğitime sahip müdürlere göre daha düşük düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi, “okul müdürlerinin görüşleri, kıdeme göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlamda Türkiye’de eğitim denetiminin yapı ve işleyişinde 2014 yılında yapılan değişiklikler konusunda okul müdürlerinin görüşlerinin kıdem değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü MANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de açıklanmıştır.

Tablo 7. Kıdem Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Görüşleri

Değişken	Wilks’ Lambda	F	Hypothesis df	Error df	Sig. (p)	Partial Eta Squ.
Kıdem	.947	1.395	12.000	809.891	.162	.018

Bağımlı Değişkenler	N	\bar{X}	Ss	Sd	F	P
Denetim çalışmalarını planlama	313	3.64	.95	3	.7720	.510
Kurum denetimi	313	3.98	.73	3	1.251	.291
Personel (öğretmen) denetimi	313	3.42	.98	3	2.274	.080
İzleme ve değerlendirme	313	3.69	1.00	3	.7580	.519

Tablo 7 incelendiğinde, okul müdürlerinin görüşleri arasında kıdem değişkenine göre, tüm boyutunda anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($.05 < p$).

5. Araştırmanın beşinci alt problemi, “okul müdürlerinin görüşleri, görev yapılan okul türüne göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu anlamda Türkiye’de eğitim denetiminin yapı ve işleyişinde 2014 yılında yapılan değişiklikler konusunda okul müdürlerinin görüşlerinin okul türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek yönlü MANOVA yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Okul Müdürlerinin Görüşleri

Değişken	Wilks’ Lambda	F	Hypothesis df	Error df	Sig. (p)	Partial Eta Squ.
----------	---------------	---	---------------	----------	----------	------------------

Kıdem	.885	3.199	12.000	809.891	.000	.040			
Bağımlı Değişkenler			N	\bar{X}	Ss	Sd	F	p	eta
Denetim çalışmalarını planlama			313	3.64	.95	3	3.970	.008	.037
Kurum denetimi			313	3.98	.73	3	2.472	.062	
Personel (öğretmen) denetimi			313	3.42	.98	3	1.416	.238	
İzleme ve değerlendirme			313	3.69	1.00	3	7.899	.000	.071

Tablo 7’de verildiği üzere, okul müdürlerinin görüşleri arasında okul türü değişkenine göre, “denetim çalışmalarını planlama” ile “izleme ve değerlendirme” boyutlarında anlamlı fark vardır ($p < .05$). Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere Post Hoc testlerden “Scheffe” testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’de gösterilmiştir.

Tablo 9. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre “Planlama” ve “İzleme ve Değerlendirme” Boyutlarında Okul Müdürlerinin Görüşlerinin Farklılığı

Boyutlar	Öğrenim durumu	N	\bar{X}	Ss	F	p	Fark
I. Boyut: Denetim çalışmalarını planlama	Anaokulu	33	3.43	.98	3.970	.008	*Anaokulu ve lise *İlkokul ve lise *Ortaokul ve lise
	İlkokul	112	3.49	.94			
	Ortaokul	94	3.65	.93			
	Lise	74	3.94	.90			
IV. Boyut: İzleme ve değerlendirme	Anaokulu	33	3.80	.89	7.899	.000	*İlkokul ve lise *Ortaokul ve lise
	İlkokul	112	3.43	1.11			
	Ortaokul	94	3.63	.98			
	Lise	74	4.13	.74			

Tablo 9’da görülebileceği gibi, görev yapılan okul türü değişkenine göre, okul müdürlerinin görüşleri arasında “denetim çalışmalarını planlama” boyutunda anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F_{(3-309)} = 3.970$; $p < .05$]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post Hoc testlerden “Scheffe” testi sonucunda; lise müdürlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 3.94$), anaokulu ($\bar{X} = 3.43$), ilkokul ($\bar{X} = 3.49$) ve ortaokul ($\bar{X} = 3.65$) müdürlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Okul türü değişkenine göre, okul müdürlerinin görüşleri arasında “izleme değerlendirme” boyutunda da anlamlı bir fark bulunmaktadır [$F_{(3-309)} = 7.899$; $p < .05$]. Farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek üzere yapılan Post Hoc testlerden “Scheffe” testi sonucunda; lise müdürlerin görüşlerinin ($\bar{X} = 4.13$), ilkokul ($\bar{X} = 3.43$) ve ortaokul ($\bar{X} = 3.63$) müdürlerine göre daha yüksek düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkiye’de eğitim denetiminin yapı ve işleyişinde 2014 yılında yapılan değişiklikler konusunda okul müdürlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Denetim çalışmalarını planlama boyutunda yer alan; özellikle “üç yıllık süre içinde hangi okulun ne zaman denetleneceğinin planlanarak Bakanlığa bildirilmesi” ve “okulların denetiminin üç yılda bir periyodik olarak yapılması”, konularına okul müdürlerinin çoğunlukla katıldıkları ve olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Geçmiş dönemde özellikle bazı liselerin beş yıl, on yıl hatta daha uzun süre denetlenmediği ve genel olarak denetim aralığının çok geniş olduğu bilinmektedir. Yeni değişiklikler kapsamında yürürlükten kaldırılan Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi hükümlerine göre (Tebliğler

Dergisi, 2000); anaokulu, ilkokul ve ortaokulların en geç iki takvim yılı içinde denetlenme zorunluluğu vardı. Ancak genellikle denetimin ne zaman yapılacağı konusunda ilgili kurumlara daha önceden haber verilmemekteydi. Bu durumun okulların gelişiminin düzenli olarak izlenip değerlendirilmesini olumsuz etkilediği gibi denetim zamanı belli olmadığı için okul çalışanlarında belirsizliğe ve strese de neden olduğu söylenebilir. Uygulamanın eksiklerini gören okul müdürleri, üç yılda bir denetim yapılmasının ve denetim zamanının önceden bildirilmesinin daha yararlı olacağını düşünmüş olabilirler. Benzer uygulamalar bazı ülkelerde de görülmektedir. Örneğin İngiltere’de bütün okullar her 4 yılda bir kez tamamen denetlenmekte ve denetim tarihi önceden yayınlanmaktadır (Süngü, 2005). Avusturalya’da ise üç yılda bir; Singapur’da ise beş yılda bir dış denetim yapılmaktadır (Macnab, 2004).

Kurum denetimi boyutunda yer alan; “denetim sonunda okuldaki tüm öğretmenlerle değerlendirme toplantısı yapılması” ve “denetim sırasında müfettişlerin gerektiğinde öğretmenlerle zümre toplantısı yapması”, okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları iki maddedir. Bu konular, denetim öncesi ve denetim sırasında müfettişlerle okul çalışanları arasında etkileşimi sağlayabilecek iletişim ortamlarıdır. Ancak okul ve denetim ilişkilerinin bir gerilim içerdiği (Macnab, 2004), öğretmen ve denetçilerin öğretmen değerlendirmesine ilişkin negatif bir bakış açısının olduğu (Holland, 2005) belirtilmiştir. Türkiye’de yapılan bazı araştırmalarda da öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin olumsuz algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Döş ve Kayran, 2013; Sapancı, Aslanargun ve Kılıç, 2014; Töremen ve Döş, 2009; Aslanargun ve Tarku, 2014; Gündüz, 2010; Kayıkçı ve Uygur, 2012; Ünal ve Yıldırım, 2011). Eğitimsel bir uygulama olarak denetimin içinde bulunduğu bazı hiyerarşik sorunlu yönlerinin üstesinden gelmenin bir yaklaşımı olarak müfettişlerin ortaklaşa öğrenme süreçlerini geliştiren kişiler olması (Austin ve Hopkins, 2004), karar vermeyi, müzakereyi ve arabuluculuğu birleştirebilmesi, toplantılarda çalışarak süreç kolaylaştırıcı bir rol oynaması (Swaffield ve MacBeath, 2005) beklenmektedir. Zümre ve öğretmen kurulu toplantılarında, müfettişler ve okul çalışanları, birbirlerini anlama, empati geliştirme, inisiyatif üstlenme, öz değerlendirme yapma konularında sayısız fırsatlara sahiptirler. Bu açıdan okul müdürleri, müfettişler ile okul çalışanlarının işbirliği içinde çalışabilmelerine fırsat sağlayabilecek ortamlar olan zümre toplantıları yapılması ve tüm öğretmenlerle genel değerlendirme toplantısı yapılmasını çok önemli görmüş olabilirler.

“Denetimin, kurum denetimi (hizmet ortamları, büro ve yönetim, eğitim, personel, öğrenci, hesap işleri vb.) ağırlıklı yapılması”, ölçekte yer alan maddeler içinde yöneticilerin daha az katıldıkları maddeler arasındadır. Ayrıca “denetmenler tarafından genel olarak öğretmen ders denetiminin yapılmaması”, hem bu boyutta hem de ölçeğin genelinde müdürlerin en az katıldıkları ve daha az uygun gördükleri değişikliktir. Bu iki madde birlikte değerlendirildiğinde; yöneticilerin okulun çeşitli hizmet alanlarının denetlenmesini olumlu karşıladıkları, ancak genellikle belli ölçütlere göre evraklar üzerinden yapılan bu tarz bir denetimin çok fazla etkili olmayacağını ve öğretmen ders denetiminin eksik kaldığını düşündükleri söylenebilir. Çünkü kurum denetimi, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanıp illere gönderilen, okulların belli standartlara ulaşma düzeyini belirlemeye yönelik yüzlerce ölçütten oluşan ‘denetim rehberlerine’ uygun olarak yapılmaktadır. Ancak bu değerlendirme standartlarının, öğretmenlerin sınıf içindeki karmaşık ve çeşitli bağlamlardaki uygulamaları hakkında çok az bilgi sağladığı (Holland, 2005), yüzlerce belirli ölçüt içinde kontrol için arama yapılması şeklinde bu tarz bir denetimin, çeşitliliği engelleyerek belli standartlarda uyumu ve tek biçimliliği teşvik edebileceği yönünde sorgulanmakta ve eleştirilmektedir (Macnab, 2004). Türkiye’de yapılan araştırmalarda da, denetimin genellikle evrak ve kayıtların incelenmesine dayalı olması gibi birtakım sorunların belirtildiği (Güven, 2009), eğitim denetiminde, kontrol odaklı, değerlendirmeye sınırlı biçimsel denetime ağırlık verildiği, denetimin bu formlarla sınırlandırılmasının yanlış olduğu (Memduhoğlu, 2012) belirtilmiştir. Bununla birlikte son yıllarda özellikle denetimin etkisizliği önemli bir tartışma konusu olmuştur. Türkiye’de yapılan araştırmalarda da rehberlik ve denetim çalışmalarının etkili olmadığı, öğretmenleri geliştirmede yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır (Aküzüm ve Özmen, 2013; Köroğlu ve Oğuz, 2011; Köybaşı ve Dönmez, 2012; Memişoğlu ve Sağır, 2008; Sabancı ve Şahin, 2007; Yaman, 2009; Ünal ve Gürsel, 2007). Ayrıca denetim sisteminin yapı ve işleyişinde sorunlar olduğu tespit edilmiştir (Memduhoğlu, 2012; Güven, 2009; Kazak, 2013; Bülbül ve Acar, 2012; Özmen ve Şahin, 2010; Şahin ve Çek, 2011). Denetimin etkisizliğinin

tanınması nedeni ile denetim sistemlerinde reform yapmaya çalışan ülkelerin sayısı giderek artmaktadır (De Grauwe, 2007; Richards, 2001; Swaffield ve MacBeath, 2005, Macnab, 2004). Ayrıca denetimin asıl amacının öğretimin geliştirilmesi olduğu belirtilmekte (Sullivan ve Glanz 2009) ve bu anlamda sınıf içi öğretmen denetimi kaçınılmaz görülmektedir (Aydın, 2008:3). Örneğin, ABD’de denetim hizmetleri, okulun yönetim, program ve öğretim işleri üzerine odaklanmıştır (Telci Memmedova, 2011). İngiltere, Fransa ve Almanya’da denetim çalışmalarının özü müfredat ve öğretimle ilgilidir (Süngü, 2005). Türkiye’de sorunların çözümü için son yıllarda yapılan ilköğretim müfettişi, eğitim müfettişi, eğitim denetmeni, eğitim denetçisi gibi isim ve makyaj düzenlemelerinin ötesinde felsefi ve yapısal düzenlemelere ihtiyaç olduğu (Aslanargun ve Göksoy, 2013) vurgulanmıştır. Ancak sorunları aşacak ideal etkili bir denetim sistemi kurmak yerine öğretmen denetimi tamamen kaldırılarak, müfettiş ve öğretmen etkileşiminin büyük ölçüde engellendiği, denetim etkinliklerinin daha çok okulun yönetim işlerine odaklandığı ve öğretimin geliştirilmesinin ikinci planda kaldığı söylenebilir. Bu araştırmaya katılan okul müdürleri, öğretmenlerin denetim dışı bırakılmalarının öğretimin geliştirilmesi açısından uygun olmayacağını, var olan sorunların giderilerek, öğretmen denetiminin yapılması gerektiğini düşündükleri için “müfettişler tarafından genel olarak öğretmen ders denetiminin yapılmaması” maddesine en az düzeyde katıldıklarını ($\bar{X}=2,87$) belirtmiş olabilirler. Müdürlerin, müfettişlerle öğretmenlerin etkileşim halinde olmalarını ve öğretim geliştirilmesi için işbirliği içinde çalışmalarını istedikleri söylenebilir. Nitekim “denetim sonunda okuldaki tüm öğretmenlerle değerlendirme toplantısı yapılması” ($\bar{X}=4,41$) ve “denetim sırasında müfettişlerin gerektiğinde öğretmenlerle zümre toplantısı yapması” ($\bar{X}=4,14$), gibi müfettiş öğretmen etkileşimini sağlayabilecek konular, okul müdürlerinin en yüksek düzeyde katıldıkları iki madde olmuştur.

“Öğretmen denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılması” maddesine okul müdürleri çoğunlukla katıldıklarını belirtmişlerdir ($\bar{X}=3,78$). Ancak aynı müdürler, “müfettişler tarafından genel olarak öğretmen ders denetiminin yapılmaması” maddesine de en az düzeyde katıldıklarını ($\bar{X}=2,87$) belirtmişlerdir. Bu durum, çelişki gibi görünse de aslında değildir. Müdürlerin öğretmen denetiminin yapılmasını gerekli gördükleri ve mevzuatta tanımlanan görevleri arasında öğretmenlerin denetlenmesi ve geliştirilmesi görevinin de bulunması nedeniyle kendileri tarafından öğretmenlerin denetlenmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenlerin geliştirilmesi konusunda uzman olan müfettişlerin sürece dahil edilmesinin daha etkili olacağını düşündükleri söylenebilir. Yıllardır süregelen uygulama nedeniyle müdürlerin denetime bağımlı olması, bazı müdürlerin öğretmen denetimi ve geliştirilmesi konusunda kendilerini yeterli görmemesi ya da öğretmenlerle gerginlik yaşamamak için denetimin müfettişler tarafından yapılmasını istemeleri de bu durumun sebebi olabilir.

İzleme ve değerlendirme boyutunda yer alan; okul gelişim planı hazırlanması, hazırlanan gelişim planının müfettişler ve bakanlık tarafından izlenmesi, müdürlerin çoğunlukla katıldıkları değişimlerdir. Geçmiş yıllarda nispeten izleme ve değerlendirme yapılmaya çalışılsa da, sistematik ve işlevsel bir izleme değerlendirme olmadığı söylenebilir. Çünkü, denetimden sonra (varsa) okulların geliştirilmesi gereken alanlarıyla ilgili önerileri içeren denetim raporları, ilgili okula ve üst yöneticilere gönderilmektedir. Ancak yapılan araştırmalarda; müfettişlerin belirlediği bazı sorunların çözüme kavuşturulamadığı (Ekinci ve Karakuş, 2011) ve önerilerin üst yöneticiler tarafından yerine getirilmediği (Ünal, Yavuz ve Küçükler, 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sorunların aşılabilmesi için tüm tarafların sorumluluk üstlendiği bir izleme ve değerlendirme yapılması kaçınılmazdır. Bu nedenle Türkiye’de bilimsel ve sistematik bir izleme değerlendirme yapılmaya başlanmış olması önemli bir gelişmedir. Okul müdürleri de mevcut kısır döngünün sıkıntılarını yaşadıkları için eksik olan konularla ilgili okul çalışanlarının ve müfettişlerin işbirliği ile kurum gelişim planı hazırlanmasını ve bu planın müfettişler ve bakanlık tarafından izlenerek, sorunların çözüme kavuşturulmasını önemli ölçüde benimsedikleri söylenebilir.

Denetim uygulamalarındaki değişimler konusunda müdürlerin görüşleri arasında cinsiyet ve kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bununla birlikte ön lisans eğitimi almış müdürlerin görüşleri, ‘kurum denetimi’ boyutunda lisans ve lisan üstü eğitim almış müdürlere göre daha düşük düzeydedir. Ön lisans eğitimine sahip müdürler, yeni kurum denetimi anlayışında öne çıkan konular olan yöneticilik, liderlik, insan ilişkileri, takım çalışması vb.

konularda daha az eğitim gördükleri için lisans ve lisansüstü eğitim almış müdürlere göre 'kurum denetimi' boyutunda yer alan değişimleri daha az uygun görmüş olabilirler. Lise müdürlerinin görüşleri, 'denetim çalışmalarını planlama' boyutunda anaokulu, ilkokul ve ortaokul müdürlerine göre daha yüksek düzeydedir. 'İzleme ve değerlendirme' boyutunda ise ilkokul ve ortaokul müdürlerine göre daha yüksek düzeydedir. Daha önce liselerin bakanlık denetçileri tarafından denetleniyor olması nedeni ile okulun çok uzun aralıklarla denetlendiği veya ne zaman denetleneceğinin belli olmadığı ayrıca denetimden sonra okuldan istenen bir rapor dışında izleme değerlendirme yapılmadığı söylenebilir. Anaokulu, ilkokul ve ortaokulların ise eğitim müfettişleri tarafından en geç iki yılda bir denetlendiği için denetim zamanının liselere göre daha belirgin olduğu ve daha sık izleme değerlendirme yapıldığı söylenebilir. Bu anlamda konuyla ilgili eksiklik hisseden lise müdürleri, 'denetim çalışmalarını planlama' ve denetimden sonra 'izleme değerlendirme' yapılmasını boyutlarında yer alan değişimleri anaokulu, ilkokul ve ortaokul müdürlerine göre daha önemli görmüş olabilirler.

Öğretmen, yönetici ve müfettişler arasındaki etkileşimi artıracak, öğretmen denetimini de kapsayan, programın ve öğretimin geliştirilmesine odaklanan bir denetim sisteminin kurulması önem arz etmektedir. Bunun için sadece müfettişlerin unvanlarında ve görevlerinde yapılan yüzeysel değişikliklerin ötesinde okul çalışanlarını, il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticilerini de kapsayan düzenlemeler yapılması önerilebilir. Bu amaçla lisansüstü öğrenim yapmış, branşında mesleki olgunluğa ulaşmış öğretmenlerin diğer öğretmenleri koçluk ya da mentorluk yoluyla desteklemesini ve geliştirmesini sağlayacak bir yapı oluşturulabilir. Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik uygulamaları, koçluk ve mentorluk uygulamalarını destekleyecek şekilde düzenlenebilir. Yönetici seçme ve görevlendirme süreçleri, okul müdürlerinin öğretim liderliği rollerini destekleyecek şekilde düzenlenebilir. Öz değerlendirme yapma, gelişim planı hazırlama, uygulama ve izleyip değerlendirme konularında okul çalışanları yetiştirilebilir. 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 azaltılabilir. İl ve ilçe milli eğitim yöneticileri ise okul gelişim planlarının hazırlanması, uygulanması ve izlenip değerlendirilmesi sürecinin içinde yer alarak, kaynak sağlama, personel görevlendirme, hizmetiçi eğitim düzenleme gibi görevleri yerine getirebilirler. Denetim alanında yapılan söz konusu değişikliklerin nasıl algılandığı ve işlevsel bir denetimin nasıl olması gerektiği konusunda müfettiş, öğretmen, il ve ilçe milli eğitim müdürlüğü yöneticisi, öğrenci ve velilerin görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akarsu, B. (2014). Hipotezlerin, değişkenlerin ve örneklemin belirlenmesi. İçinde, M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, (ss. 21-43), Ankara: Pegem Yayınları.
- Aküzüm, C. ve Özmen, F. (2013). Eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme yeterlikleri bir meta-sentez çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, 56, 97-120.
- Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1984). The effect of sampling error on convergence. improper solutions and goodness-of-fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*. 49 (2), 155-73.
- Aslanargun, E. ve Göksoy (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, Özel Sayı, 98-121.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 20 (3), 281-306.
- Austin, M. J. ve Hopkins K. M. (2004). Defining the learning organization. In, M. J. Austin & K. M. Hopkins (Eds.), *Supervision as collaboration in the human services* (pp. 11-18). California: Sage Publishers.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Brosvine, M. W. ve Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. içinde K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Neubury Park, CA: Sage
- Bülbül, T. ve Acar, M. (2012). Pair-wise scaling study on the missions of education supervisors in Turkey. *Journal of Human Sciences*, (9) 2, 623-640.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis in behavioral and life sciences*. New York: Plenum
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 55, 1019-1031.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- De Grauwe, A. (2007). Transforming school supervision into a tool for quality improvement. *International Review of Education*, 53, 709-714.
- Döş, İ. ve Kayran, M. (2013). İl eğitim denetmenlerinin rehberlik rolünü gerçekleştirme düzeyine ilişkin müdür yetkili öğretmenlerin görüşleri. *KSÜ Sosyal Bilimler dergisi*, 10 (1), 87-103.
- Ehren, M. C. M. ve Visscher, A. J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54 (1), 51-72.
- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011). The functionality of guidance and supervision visits made by supervisors in primary schools. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (4), 1862-1867.
- Glanz, J. (2005). Action research as instructional supervision: Suggestions for principals. *NASSP Bulletin*, 89 (643), 17-27.
- Glickman, C.D., Gordon, S.P. ve Ross-Gordon, J.M. (2014). *Denetim ve öğretimsel liderlik*. (M.B. Aksu ve E. Ağaoğlu, Çev. Ed.), Ankara:Anı Yayıncılık.
- Grant, B. M. (2005). Fighting for space in supervision: Fantasies, fairytales, fictions and fallacies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (3), 337-354.
- Green, B. (2005). Unfinished business: Subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24 (2), 151-163.
- 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.
- Güven, M. (2009). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9), 171-179.
- Holland, P. (2005). The case for expending standards for teacher evaluation to include instructional supervision perspective. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18 (1), 67-77.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C. G. (2009). *Eğitim yönetimi: teori, araştırma ve uygulama*. (S.Turan, Çeviren), Ankara: Nobel Yayınları.
- Karakuş, M. ve Yasan, T. (2013). Denetmen ve öğretmen algılarına göre il eğitim denetmenlerinin yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-19.
- Kayıkcı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 44, 507-527.
- Kayıkcı, K. ve Uygur, Ö. (2012). İlköğretim okullarının denetiminde mesleki etik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 18 (1), 65-94.
- Kayış, A. (2010). Güvenilirlik analizi. İçinde, Ş. Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*, (s. 404-409), Ankara: Anı Yayınları.
- Kazak, E. (2013). Ders denetimindeki uygulama farklılıklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 15-26.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge.

- Köroğlu, H. ve Oğuz, E. (2011). Eğitim müfettişlerinin rehberlik rollerine yönelik öğretmen, yönetici ve eğitim müfettişi görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 9-25.
- Köybaşı, F. ve Dönmez, B. (2012). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre eğitim denetmenlerinin rollerini gerçekleştirme düzeyi. *Eğitim Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1 (3), 339-346.
- Macnab, D. (2004). Hearts, minds and external supervision of schools: Direction and development. *Educational Review*, 56 (1), 53-64.
- Manathunga, C. (2007). Supervision as mentoring: The role of power and boundary crossing. *Studies in Continuing Education*, 29 (2), 207-221.
- 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.
- Memişoğlu, S.P. ve Sağır, M. (2008). İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesinde müfettişlerin denetim rolüne ilişkin yönetici algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 69-84.
- Özmen, F. ve Şahin, Ş. (2010). İlköğretim müfettişlerinin soruşturma görevini yerine getirirken karşılaştıkları sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 92-109.
- Pajak, E. (2010). “The history and future of instructional supervision in the United States.” *II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi’nde* sunula bildiri. 23-25 Haziran 2010, Kütahya.
- Resmi Gazete (1990). MEB - İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği. (Tarih: 27/10/1990 sayı: 20678)
- Resmi Gazete (1999). MEB - İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (Tarih: 13/08/1999, sayı: 23785).
- Resmi Gazete (2010). Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun İle Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (Tarih: 13/06/2010, sayı: 27610).
- Resmi Gazete (2011a). MEB – Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (Tarih: 24/06/2011, sayı: 27974)
- Resmi Gazete (2011b). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (Tarih: 14/09/2011, sayı: 28054).
- Resmi Gazete (2014,a). 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (Tarih: 14/03/2014, sayı: 28941).
- Resmi Gazete (2014, b). MEB - Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (Tarih: 24/05/2014, Sayı: 29009)
- Richards, C. (2001). School inspection: A re-appraisal. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (4), 655-666.
- Sabancı, A. ve Şahin, A. (2007). Denetmenlerin, öğretmenlerinin yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevini gerçekleştirme düzeyi. *Eğitim ve Bilim*, 32 (145), 85-95.
- Sapancı, A., Aslanargun, E. ve Kılıç, A. (2014). Eğitim müfettişlerinin öğretmen denetiminde kullandıkları güç türleri. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 2 (2), 52-68.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2009). *Supervision that improves teaching and learning*. Thousand Oaks: CA.
- Süngü, H. (2005). Fransa, İngiltere ve Almanya’da eğitim denetimi sistemlerinin yapı ve işleyişi. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, özel sayı. [Online] Erişim tarihi: 13/05/2015,
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-sungu.htm
- Swaffield, S. ve MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35 (2), 239-252.
- Şahin, S., Elçiçek, Z. ve Tösten, R. (2013). Historical development of supervision in Turkish education system and the problems in this course of development. *International Journal of Social Science*, 6 (5), 1105 – 1126.
- Şahin, S., Çek, F. ve Zeytin, N. (2011). Eğitim müfettişlerinin mesleki memnuniyet ve memnuniyetsizlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 221-246.

- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.
- Tanrıoğen, A. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayınları.
- Taymaz, H. (2011). *Eğitim sisteminde teftis: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Telci Memmedova, A. (2011). *Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi İle Türk Eğitim Sisteminde Denetim Alt Sistemlerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi, (EYTP)
- Tebliğler Dergisi (1991). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. (Tarih: 28/10/1991, sayı: 2346)
- Tebliğler Dergisi (2000). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. (Tarih: Ocak 2000, sayı: 2508)
- Töremen, F. ve Döş, İ. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9 (4), 1973-2012.
- Uğurlu, C.T. (2010). Öğretmenlerin eğitim müfettişlerinin etik davranışlarına ilişkin görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 66-78.
- Ünal, A. ve Gürsel M. (2007). İlköğretim denetçilerinin öğrenen organizasyon yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18, 463-481.
- Ünal, A., Yavuz, M. ve Küçükler, E. (2011). İlköğretim müfettişlerinin öğretim yılı sonu raporlarına göre Konya ili eğitim sorunlarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7 (2), 247-276.
- Ünal, A. ve Yıldırım Erol, S. (2011). İlköğretim okulu müdürlerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri. *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6 (4), 2630-2645.
- Yaman, E. (2009). Müfettişlerin rehberlik rollerini rehber öğretmenler değerlendiriyor. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1 (1), 106-123.