

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.

Geliş Tarihi: 21/04/2014

Kabul Tarihi: 26/08/2014

## DÜNYA ÖLÇEĞİNDE EĞİTİM DENETMENLERİNİN İŞ TANIMLARINDAKİ ÇELİŞKİLER VE ROL ÇATIŞMALARI

Yüksel GÜNDÜZ\*  
Süleyman Davut GÖKER\*\*

### ÖZ

Denetmenlerin iş tanımlarındaki çelişkiler ile ilgili dünya ölçeğinde yeterince karşılaştırmalı çalışmalar olmamasından hareketle yapılan bu çalışmada, birçok ülkedeki denetmenlerin iş tanımları karşılaştırılarak özellikle rol çatışmalarından dolayı yaşanan sorunlarla ilgili bir farkındalık yaratılması ve bu bağlamda yapılacak tartışmalara katkı yapılması hedeflenmektedir. Bu çalışma sonucunda, denetmenlerin iş tanımlarında ortaya çıkan çelişki ve farklılıklar analiz edilerek dört temel sorun belirlenmiştir: 1. Çok fazla sorumluluk, 2. Görevlerde dağınıklık, 3. Denetmenin temel görevleri ile çok az ilişkisi olan etkinliklerin iş tanımlarına dâhil edilmesi, 4. Ortaya çıkan rol çatışmaları. Bu dört sorun bile tek başına, denetmenlerin iş tanımındaki çelişkilerin karmaşıklığını göstermektedir. Kaldı ki, bu kategoriler arttıkça, bunlar arasındaki farklılıklar da doğal olarak artacak ve denetmenlerin de çok daha fazla sorumlulukla birlikte, bu sorumluluklara ilişkin dağınıklık ile karşı karşıya kalma riski de o ölçüde artacaktır. Bu bağlamda, başta denetmenin rolü olmak üzere bu rollerin tanımının yeniden ve daha tutarlı bir şekilde yapılması gerekmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Denetmen, denetmen iş tanımı, rol çatışması.

## DISCREPANCIES IN JOB DESCRIPTIONS OF EDUCATIONAL SUPERVISORS AND ROLE CONFLICTS ACROSS THE WORLD

### ABSTRACT

Due to lack of sufficient comparative studies on discrepancies in job descriptions of supervisors across the world, this research study aims to compare different job descriptions across the world and create an awareness on the problems owing to role conflicts, and to contribute to the debate over these problems. As a result of this study, discrepancies and differences have been analyzed, and four main problems have been determined: 1. Overloaded responsibility, 2. Dispersion in jobs, 3. Inclusion of other activities that are less related to core functions of supervisors, 4. Role conflicts. These four problems alone show discrepancies in job descriptions and role conflicts. However, the more these problems increase, the more discrepancies that supervisors are likely to face will appear and it will be very difficult for supervisors to play their own roles. From this point of view, job descriptions should be redefined especially for supervisors in a more coherent way.

**Key Words:** Supervisor, supervisor job description, role conflicts.

---

\* Yrd.Doç.Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi e-posta: [gunduz0735@hotmail.com](mailto:gunduz0735@hotmail.com)

\*\*Yrd.Doç.Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi e-posta: [gokersd@gmail.com](mailto:gokersd@gmail.com)

## 1. GİRİŞ

Liderlik ve okulların yeniden yapılandırılması, 1990 ve 2000’li yıllarda öğrenci başarısına odaklı bütün reform çabalarının içerisinde yer alan en önemli kavramlar olmuştur. Bu bağlamda, eğitim yönetiminin bir alt sistemi olan denetimde de bunun doğal yansımalarını görmek mümkündür. Daha çok okul-merkezli yönetim ve denetim modellerinin öngörüldüğü günümüzde, öğrenme-merkezli liderlik çerçevesi içerisinde diğer paydaşlar gibi denetmenlere de yeni roller yüklenmiştir. Okullardan kendilerini geliştirme stratejilerini tanımlamaları istendiğinden, örgütsel yenilenme çabaları ile denetim ve değerlendirme birbirine dolaşmış bir hale bürünmüştür. Öğrenciler, müdürler ve öğretmenler gibi denetmenler de içeriden dışarıya doğru- bireysel uygulama ve yansıma ile- ve dışarıdan içeriye doğru- deneyimleri ve başkalarının kuramları vasıtasıyla- gelişme ve değişim çabaları içerisine girmişlerdir (Göker, 2006a).

Öğrenme ve öğrenci merkezli yenilikler ve bunun doğal sonucu olarak da denetmenlerin iş yükündeki artış ile birlikte eğitimsel ortamların içinde ve dışında denetmenlerden talep edilen görev ve sorumluluklar denetmenlerin iş tanımlarında kargaşalar ile birlikte rol çatışmalarının belirgin bir şekilde ortaya çıkmasına neden olmuştur. Denetmenler, hem eğitim sisteminin kalitesinden birincil derecede sorumlu tutulmakta hem de gerek öğretmenler gerekse eğitimle ilgili tüm paydaşlar tarafından sürekli olarak eleştirilmektedirler. Ne var ki, çalışma şartları, aşırı iş yükleri, iş tanımlarındaki rol karmaşıklıkları ve görev paylaşımındaki belirsizlikler denetmenlerin neredeyse dünyanın her yerinde karşı karşıya kaldığı en önemli sorunlar arasındadır. Yönetim ve denetim sürecindeki yapı, organ, standartlar ve öğrenme çıktıları sürekli değişmesine karşın, bu değişimlerin denetmen görev ve sorumluluklarına yansımaları dünya ölçeğinde ihmal edilmiş bir konudur. Denetmenlerin iş tanımlarındaki çelişkiler ile ilgili dünya ölçeğinde yeterince karşılaştırmalı çalışmalar olmamasından hareketle yapılan bu araştırmada, birçok ülkedeki denetmenlerin iş tanımları karşılaştırılarak, özellikle rol çatışmalarından dolayı yaşanan sorunlarla ilgili bir farkındalık yaratılması ve bu bağlamda yapılacak tartışmalara katkı sağlamaya çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan çalışmada, denetmenlerin iş tanımlarında ortaya çıkan çelişki ve rol çatışmaları analiz edilerek bunlara neden olan temel sorunlar üzerinde durulmuş ve bunlara ilişkin tartışmalar yapılmıştır.

### 1.1. Denetim Sürecinde Değişen Şartlar ve Karmaşık Yapılar

Ülkelerin, kendi eğitim sistemlerindeki değişimler ile birlikte eğitimsel çıktıları geliştirmeye yönelik yaptığı çalışmalar, denetim sistemleri ve okullara destek çabaları bu reformların merkezinde yer almaktadır. Gerek gelişmekte olan gerekse gelişmiş ülkelerde, eğitim politikası belirleyicileri özellikle 1980’lerden itibaren eğitim hizmetlerinde genişlemeden daha çok kalite unsuru üzerine yönelmişlerdir. Eğitim yönetimi bünyesinde tartışılan kavramlar içerisinde şeffaflık, hesap verilebilirlik, okullara özerklik kazandırılması, yönetimde ademi merkeziyetin güçlendirilmesi, öğretmen nitelikleri ve öğrenme çıktılarındaki değişiklikler, okul iklimi, öğrenme ve öğrenci merkezli öğretim yöntemleri ve materyaller, öğretimsel liderlik, eleştirel öğrenme ve öğretme ağırlıklı olarak yer almakla birlikte, bunlar denetim süreçlerini ve denetmen rollerini de daha karmaşık hale getirmiştir (Göker, 2006b). Bütün bu başlıkları kendi eğitim sistemi içerisinde tartışan ülkeler, kendi eğitim bakanlıklarını da ‘kontrol eden organ’ olmaktan ziyade ‘koordine eden organ’ konumuna taşıyarak, bu başkanlığın

görev sorumluluklarını da bir anlamda değiştirmişlerdir. Dolayısıyla, böylesine bir değişiklik, ana görevi merkezi olarak alınan kararların gerçekleştirilmesini denetlemek ve değerlendirmek olan denetim birimlerinin görev ve sorumluluklarını etkilemekle birlikte, okullar da dâhil olmak üzere farklı düzeylerde yerinden yönetimin gerektirdiği yeni görevler ve aktörler ortaya çıkmıştır.

Eđitimde son yıllarda yaşanan bütün bu değişimler denetim süreçlerini ve denetmen rollerini daha karmaşık hale getirmekle birlikte, örneğin, eğitim denetiminde akreditasyon, benchmarking (kıyaslama) veya emsal denetim uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Eğitim kurumlarının veya programlarının önceden belirlenmiş ya da yayınlanmış standartlara olan uygunluğunun genellikle bir sivil toplum kuruluğu (NGO) tarafından değerlendirildiği ve onaylandığı resmi bir dış değerlendirme süreci olan akreditasyon uygulamaları ile birlikte geliştirilen standartlar arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır. Akreditasyon, benchmarking (kıyaslama) veya emsal denetim uygulamaları ile birlikte hem denetim sisteminin yeniden yapılandırılması, yeni standartların geliştirilmesi ve farklı denetim sistemlerinde bunların uyumluluklarının sağlanması, yeni kalite izleme ve ölçme sistemlerinin geliştirilmesi, denetmenlerin eğitimi ile birlikte ortak bir veri tabanı oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Birçok Avrupa ülkesi kendi okul merkezli denetim sistemlerini oluşturma yoluna giderek, bu birimleri vasıtasıyla sadece kuralları ve yönetmelikleri denetleme görevi değil aynı zamanda rehberlik etme, enformasyon sağlama ve harekete geçirme gibi görevleri gerçekleştirme yoluna da gitmişlerdir (Braaksma ve Heinink, 1993, s. 209). Diğer taraftan, denetim hizmetleri tarih boyunca, özellikle siyasi çevreler ve eğitim yönetimindeki geniş reformlar yüzünden farklı değişimlerden geçmiştir. Okul ve öğretmen denetimi, özellikle okul denetmenlerinin bir zamanlar politik rol oynadığı birçok ülkede politize edilmiştir. Yunanistan, Güney Afrika, Çin ve Fransa gibi ülkelerde denetim siyasi yönetimlerle birlikte siyasi tartışma konuları olmuştur (Swartz, 1994, s. 1; Cheng, 1996, s. 117; Ravier, 1992).

Özellikle OECD ülkelerinde, bir yandan okul özerkliğine, diğer yandan da bazı görev ve sorumlulukların ademi merkeziyete devredilmesine yönelik paradoksal (çelişkili) eğilim, denetim süreci içerisinde gerçekleştirilecek rollere de başka çelişkiler yüklemiştir. (Hopes, 1992; OECD, 1995). Farklı ülkelerdeki bu siyaset ve yönetimden ilham alan farklı reformlar, genelde eğitim yönetiminin özelde de okul denetiminin yapılarında bir yalınlaştırmaya neden olmamıştır. Aksine, denetim görevi için mevcut olanlara yeni karmaşık rolleriyle farklı birim ve aktörler eklenmiştir.

## 1.2. Denetmenlerin Yeterlikleri ve İş Tanımları

Denetmenler, özel eğitim gerektiren bilgi, beceri ve yaklaşımlarla donatılmış özel yeterlikleri olan denetim uygulamaları yapabilecek kapasitede olan kişilerdir (Bernard & Goodyear, 2014; Falender, Burnes, & Ellis; 2012; Reiser & Milne, 2012). Denetmen, denetlenen için rol model olmakla birlikte kamuyu korumada en üst düzeyde görev yapan ve denetlenenlerin yeterlik standartlarına erişmesini sağlayan bir pozisyondadır. Denetsel ilişki içerisinde sahip olduğu yetke sayesinde denetmen, bu ilişki içerisindeki yetkeyi yönetime, işbirliği yapma ve tartışma konusunda sorumluluk sahibidir.

Denetmen yeterlikleri tür boyutu ile değerlendirildiğinde teknik, insancıl ve karar yeterlikleri olarak üç ayrı başlık altında toplanabilir (Başar, 2000: 99; Taymaz, 2002: 49).

Bütün bu yeterlikler şu şekilde özetlenebilir. Teknik yeterlikler, göreve ilişkin etkinlik alanlarındaki teknik bilgi ve becerilerden oluşmakla birlikte, insancıl yeterlikler, birey ve grupları anlama ve güdüleme becerileri olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan, karar yeterliklerini ise sorunun farkına varma, bilgi toplama, sınıflama, çözümlenme, seçenekleri değerlendirme, seçme, uygulama ve izleyip düzeltme olarak tanımlamak mümkündür (Başar, 2000: 102; Sabancı ve Günbayı, 2004: 116; Taymaz, 2002: 49). Denetmenlerden bütün bu yeterliklerini denetsel liderlik becerisi ile birleştirmeleri beklenmektedir (Beach ve Judy, 2000; Cohen, 2000; Sullivan ve Glanz, 2000).

Geleneksel denetim hizmetleri, insan kaynakları ile ilgili olduğundan homejen bir yapıya sahiptir. Yapılacak iş açısından bakıldığında, aynı hizmeti gerçekleştirecek kişiler arasında çok az sayıda alanında uzmanlaşma veya farklılık vardır. Denetmenler, temel olarak dünyanın farklı ülkelerinde, ülkenin farklı coğrafyalarında veya farklı okullarda aynı işi yaparlar. Sonuç olarak, denetmenlerin iş tanımları benzer olmakla birlikte, gerçekleştirilen görevler açısından bakıldığında da büyük ölçüde birbirlerine benzerler. Bunlarla birlikte, denetmenlerin iş tanımları, her bir ülkenin kendine özgü eğitim sisteminde ve gerçekleştirilen denetim görevlerindeki farklılıklar yüzünden bu ülkelerde büyük ölçüde birbirlerinden farklıdır. Hemen hemen bütün ülkelerde uygulanan denetim sistemindeki hedef benzerliklerinden dolayı, denetsel personel, kontrol etme - değerlendirme, destek ve tavsiyelerde bulunma ile arabuluculuk yapma rollerini oynarlar. Oysa bu temel roller içerisinde belirlenen iş tanımları, ülkelerin eğitim sistemindeki yapı, organizasyon ve beklentilerin farklı olmasından dolayı da farklılaşmaktadır. Örneğin, Avrupa Birliği üye ülkelerindeki eğitim sistemleri birbirinden farklı olmakla birlikte, denetmenlerin temel görevleri kontrol etme ve değerlendirme, gözlem yapma, raporlama, destek ve tavsiyelerde bulunma ve arabulucu (hakem) olarak görev yapma olarak sıralanabilir. Bunlarla birlikte, denetmenlerin anketler, mülakat ve görüşmeler, gözlem formları, sınavlar gibi benzer veri toplama araçları kullandıkları söylenebilir (Maes, Vereecke, der, & Zaman; 1999).

Bu benzerliklerle birlikte, örneğin, Avusturya ve Çek Cumhuriyeti'nde denetmenlerin hakem ünvanlarından ötürü, ebeveyn ve öğrencilerin öğretmen ve okul ile ilgili olarak buldukları şikâyetlerde soruşturma yapma görevleri ile birlikte, eğitimle ilgili toplumsal tartışmalarda denetmen, bir devlet memuru olarak, düşüncelerini medyada paylaşabilir. Danimarka'da denetmen yerine danışman terimi kullanılmakta olup, yerel ve merkezi olmak üzere iki farklı yapı içerisinde görev yapan danışmanlar, yükseköğretimde dâhil bütün kurumlardaki değerlendirme çalışmalarını esas alarak ülkedeki eğitim siyasasının şekillenmesinde önemli bir rol oynarlar (Maes, Vereecke, der, & Zaman; 1999).

İngiltere'de adı OFSTED olan ve devlet tarafından finanse edilen kurum bünyesinde görev yapan kayıtlı, takım üyesi ve meslek dışından olan denetmenler, aynı zamanda okullar ve öğretmenlerle ilgili şikâyetlerde hakem olarak görev yapmaktadırlar (OFSED, 1995). Fransa'da da aynı görevleri yapan denetmenler, ulusal ve bölgesel düzeyde olmak üzere akademik denetmenler, bölgesel eğitim denetmenleri ve ilköğretim ve meslek denetmenler, olarak benzer iş tanımları ile görev yapmaktadırlar. Belçika'daki denetmenler, yukarıdaki iş tanımlarının ötesinde müfredat geliştirme çalışmalarında aktif olarak görev yaparlarken, aynı ülkenin Fransızca konuşulan bölgesindeki denetmenlerin, eğitim materyalleri ve test hazırlama görevleri vardır (EURYDICE, 1991). İrlanda ve

Hollanda’da benzer iş tanımları ile görev yapan denetmenler, Hollanda’da ilkokullarda bireysel, temel ortaöğretimde de ekip olarak denetim görevini yerine getirmektedirler.

Portekiz, İspanya ve Almanya’da da her ne kadar iş tanımları benzer olsa da, Almanya’da iş tanımları, daha çok öğretmen denetimi üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Diğer taraftan, Rusya ve Japonya’da denetmenlerin iş tanımları, tıpkı Almanya’da olduğu gibi, öğretmen denetimi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Watson, 1994, s. 5247). Denetmenlerin daha karmaşık iş tanımlarının olduğu İtalya, İspanya, İsveç ve Maritus gibi ülkelerde, merkezden görevlendirilen denetmenler, eğitim sistemini bütün olarak değerlendirirler. Nijerya, Cezayir, Peru, Pakistan, Zambiya ve Venezuela gibi ülkelerde ise denetmenler görev alanlarına ayrılarak hem veri toplama, problemleri belirleme hem de öğretmen ve ders denetimi gerçekleştirerek, iş tanımlarının netliği açısından daha şanslı konumda bulunmaktadır (Lyons and Pritchard, 1976).

Maritus’da denetmenlerin iş tanımları arasında okulların tescilinden, veri toplamaya kadar değişen 75 farklı görev bulunmaktadır (Lillis, 1992, s. 14). Latin Amerika’da da aynı kaos sürdürülmekte olup, tek bir görev içerisinde tanımlanamamış onlarca görevler bulunmaktadır (Olivera, 1979, s. 51). Hindistan’da, denetmenlerin iş tanımlarındaki görevleri çok fazla olmasına rağmen, denetmenler, okulların günlük işleyişine dair sorunların çözülmesi için rutin idari işlemlere daha çok zaman ayırmaktadırlar (Govinda and Varghese, 1993). Türkiye’de denetmenler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda rehberlik, teftiş, inceleme, soruşturma ve işbaşında yetiştirme görevlerini yaparlar. Bu görevler analiz edildiğinde, denetmenlerin rehberlik ve soruşturma gibi birbiri ile çelişen görevleri yürüttüğü görülmektedir. Denetmenler, soruşturma sürecinde bir savcı ve yargıç gibi davranırlar. Bu durum denetlenen denetmene karşı güvensiz bir havanın oluşmasına neden olmaktadır. Buradan hareketle denetlenenlerin denetmenlerden bilgi saklama yoluna gideceklerini söylemek olası görülmektedir. Bu da denetmenin doğru karar vermesini zorlaştırabilir. Soruşturma görevi olan müfettişin bütün iyi niyetli gayretleri, denetlenenlerin denetime karşı olumsuz tepkilerinin önüne geçemez. Özellikle soruşturma ve inceleme görevleri denetmenlerce Milli Eğitim Bakanlığı dışındaki kurumlarda da yürütülmektedir.

Görüldüğü üzere, denetmenlerin iş tanımlarındaki bu farklılıklar analiz edildiğinde, denetmenlerin iş tanımlarındaki sorunlar genel olarak dört şekilde karakterize edilebilir.

1. Çok fazla sorumluluk
2. Görevlerde dağınıklık
3. Denetmenin temel görevleri ile çok az ilişkisi olan etkinliklerin iş tanımlarına dâhil edilmesi
4. Rol çatışmaları.

Yapılan araştırma sonucunda ortaya çıkan bu dört karakteristik bile tek başına, denetmenin iş tanımı konusunda yeterince karmaşık bir görüntü arz etmektedir. Kaldı ki, bu kategoriler arttıkça, bunlar arasındaki farklılıklar da doğal olarak artacak ve denetmenlerin de çok daha fazla sorumluluk ve bu sorumluklara ilişkin dağınıklık ile karşı karşıya kalma riski de o ölçüde artacaktır. Bu durum, denetmenlerin eğitim sistemi içerisinde oynamaları gereken rolü de zorlaştırmaktadır.

### 1.3. Denetim Sürecinde Çoklu Roller ve Görev Paylaşımında Belirsizlikler

İçerisinde böylesine karmaşık ve çoklu seviyelerde görevler barındıran yapılar içerisinde görevlerin belirsizliği ile birlikte otorite bünyesinde çatışan roller kaçınılmaz olacaktır. Dolayısıyla, denetmenin rolü başta olmak üzere bu rollerin de tanımlarının yeniden yapılması gerekmektedir. 'Denetmen' kimdir o zaman? Öncelikle, öğretmenler başarılı bir öğretimin ön planında iken denetmen, öğretmenlerin bu başarıyı elde etmeleri için onlara destek, bilgi ve becerileri sağlayan arka plandadır. Denetim ise, öğretmene verilecek profesyonel destek ile yakın bir ilişki içinde olmakla birlikte, temel amacı, öğrenme ve öğretme sürecine katılan herkesi biraraya getirmektir. Denetim ve destek personelinin tanımlamada kullanılan terminoloji ülkelere göre geniş bir şekilde farklılık göstermektedir. Bazı ülkelerde teftiş terimi oldukça negatif, aşağılayıcı olarak algılanmaktadır. Terminolojideki farklılık, denetim ve destek yapılarının karmaşıklığı, 'denetim'in tanımının bütün ülkelerde aynı şekilde kabul edilebilirliğini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda, denetimi tanımlamaktan ziyade, denetim sürecinde gerçekleştirilen en önemli fonksiyon ve görevleri tanımlamak daha yararlı olabilir. Çünkü terminolojideki farklılığın, gerçekleştirilecek görevlerdeki büyük uyumsuzluğu saklamadığı aşikârdır.

Birçok ülke, denetim ve destek personelinin oynamak zorunda olduğu üç farklı rol olduğunu açık bir şekilde kabul etmektedir: Bu pozisyonda bulunanlar denetler, destek verir ve yönetimin üst ve alt kademeleri arasında aracılık görevini yaparlar. Örneğin, belli resmi belgeler, Maldivler' de (Maldives M O E, 1995), Fransa'da (Perier, 1995), ve Trinidad ve Tobago'da (Harvey and Williams, 1991) açık bir şekilde bu görevleri denetim personelinin yapması gerektiğini belirtir. Bunların her birinin de biri pedagojik biri de idari olmak üzere iki boyutu vardır. Denetim ve destek, ilke olarak sadece öğretmenleri değil aynı zamanda okulları ve bütün olarak da eğitim sistemini kapsar.

Bütün ülkelerde, okul denetimi ve destek hizmetlerinin kapsayıcı hedefi, eğitim kalitesini geliştirmek olarak açıkça belirtilmişken, çoğu eğitim bakanlıkları kendi birincil görevlerini okullarda olup bitenleri gözlemlemek olarak belirlemişlerdir. Örneğin İspanya'da, Müfettiş Kurulu'nun birinci görevi, 'yasaların, yönetmeliklerin ve eğitim yönetiminin diğer yasal emirlerinin okul ve hizmetlerde uygulanmasını temin etmek'tir (Alvarez Areces ve Perez Collera, 1995, s. 163). Tayland'da, görevi sadece bakanlığın politikalarının uygulanmasını denetlemek olan iki grup müfettiş bulunmaktadır. Hemen hemen bütün ülkelerde denetmenin en önemli görevi okulların denetlenmesidir ki, bu bağlamda da, okul ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Birçok ülkede, denetmenin sıralanan iş tanımlarından önemli bir bölümü okullara yapılacak ziyaretler ve teftişlerle ilgilidir. Örneğin, Hindistan'daki bütün eyaletlerde, her okulun yılda bir kez denetlenmesi ve bir denetim görevlisinin yılda en az üç kere bir okulu ziyaret etmesi kuralı mevcuttur (Singhal, 1986, s. 22). Türkiye'de denetmenler sorumluluklarını, denetim ve değerlendirme yapma, tavsiyede bulunma, gözlem yapma, soruşturma yapma ve rapor verme şeklinde yerine getirirler. Kurum teftişi ile birlikte bütün personelin teftişinin yapılması esastır. Müfettişlerin görev alanlarının karmaşık bir yapı göstermesinden dolayı, genel uygulamada, grupla teftiş benimsenmektedir. Müfettişlerin, eğitimin kalitesini geliştirme, okul yönetimi ve yönetim işlerinin düzenli çalışmasını, okulun yasal kurallara uyumu sağlama, inceleme soruşturma yapma ve bir bütün olarak eğitim sistemini geliştirme gibi sorumlulukları vardır. Belli bir okula, bir yıldaki ziyaret sayısı, ilgili müfettiş grubuna ve sorumluluğu altındaki okul sayısına göre değişir.

Ortaöğretim kurumları uygun görülen zamanlarda; ilköğretim kurumları 1-2 yılda bir denetim yapılmak durumundadır.

Bazı ülkelerde ise öğretmenin denetimi ön plana çıkmaktadır. Örneğin, Rusya, Japonya ve Almanya'da denetmenler zamanlarının yarısından fazlasını öğretmen denetimine ayırmaktadırlar (Watson, 1994, s. 5247). Bununla birlikte, İtalya, İspanya, İsveç ve Maritus gibi ülkelerde ise, merkezden görevlendirilen denetmenler, eğitim sistemini bütün olarak değerlendirirler. Cezayir, Nijerya, Pakistan, Peru, Venezuela ve Zambiya gibi ülkelerde ise denetmenler görev alanlarına ayrılarak hem veri toplama, problemleri belirleme hem de öğretmen ve ders denetimi gerçekleştirmektedirler (Lyons and Pritchard, 1976).

#### 1.4. Çalışma Şartları ve Rol Çatışmaları

Denetmenlere verilen çoklu görev ve rollerin kapsayıcı hedefi, hem eğitim kalitesi artırmak hem de sistemin etkinliğini geliştirmektir. Ancak gelişmiş veya gelişmemiş, ademi merkeziyetçi olan veya olmayan hemen hemen bütün ülkelerde yinelenen bir konudur ve ister özerk isterse sıkı sıkıya kontrol edilen denetim sistemleriyle yapılsın, bütün denetim ve destek hizmetleri nadiren bu hedefe ulaşmaktadırlar. Denetmenler, bütün bu görevleri yerine getirirken birçok zorlukla karşı karşıya kalmaktadırlar ve bu zorluklar onların etkinliğini, okul ve sınıflara yapacakları ve kazandıracakları niteliksel etkiyi azaltmaktadır. Bu sorunlardan bazıları denetim yapıları ile ilgili iken bazıları da son yıllarda eğitim yönetimi ve denetimindeki değişimler ile ilgilidir. Bu birbiri ile ilişkili sorunların en başında denetmenlerin çalışma şartları gelmektedir. İkinci olarak da, denetmenlerden oynamaları istenen farklı rollerden kaynaklanan çatışmalar gelmektedir.

#### 1.5. Fazla İş Yüğü

Denetmenlerin birçok ülkede fazla iş yüküne sahip oldukları düşünülmektedir. Denetim süreci içerisinde gerçekleştirmeleri gereken esas işleri yanında birde arabuluculuk görevleri bulunmaktadır, yani 'idari otorite, aracılık görevlerini otomatik olarak ortaya çıkarır ve denetmenleri her olası arabuluculuk görevine yerleştirir (Olivera, 1979, s. 51). Denetmenler, böylelikle diğer bütün işlerde kullanılmakla birlikte, bu işlerden sadece bir bölümünün denetim ile ilgisi bulunmaktadır. Örneğin, Maritus'da denetmenler, okulların tescilinden, okul-merkezli pedagojik etkinliklere kadar değişen 75 farklı iş gerçekleştirmektedirler (Lillis, 1992, s. 14). Latin Amerika'da yapılan bir araştırmaya göre, 'tek bir görev içerisinde görevlerin yığılması sonucu bile ürkütücüdür' sonucu ortaya çıkmaktadır (Olivera, 1979, s. 51). Bu durum, denetim sürecinde tekrarlanan bir şikâyet konusudur. Bu şikâyet konusu, IIEP (Uluslararası Eğitim Planlama Enstitüsü) tarafından Cezayir, Nijerya, Pakistan, Peru, Venezuela ve Zambiya'da (Singhal ve diğer. 1986, s. 10), Hindistan'da ve Avrupa Birliği ülkelerinde (Hopes, 1992, s. 8-9) yapılan araştırmalarla ortaya çıkmış bir gerçektir. Bütün bu ek görevler daha az önemli görülseler de çoğunlukla daha acil olarak tanımlanmaktadırlar. Burada söz konusu olan sorun denetime daha az zaman ayrılmasıdır. Örneğin, Fransa'da, bölge müfettişlerinin en önemli görevleri olan okul denetimine ayırdıkları zaman bütün zamanlarının sadece yüzde 25 ila 50'sine tekabül etmektedir (Perier, 1995, s. 5).

### **1.6. İdari ve Pedagojik Görevler Arasındaki Gerginlik**

Daha önce de bahsedildiği üzere, denetmenlerin yaptıkları iş, üstesinden kolay gelinemeyecek birçok gerginliği de tanımlamaktadır. Bu gerginliklerden bir tanesi, iki farklı denetim yaklaşımının birleştirilmesi sonucu ortaya çıkan karmaşıklığıdır. Örneğin, özerk yapıya kavuştuğunu iddia eden okuldan gelen talebe göre sunulması gereken bir hizmet ve spesifik denetim ve destek hizmeti talebi gereksinimi olabilir. Ancak bu gereksinim, aynı zamanda merkezi bürokrasinin talep ettiği gibi geleneksel standart hizmetler ile bir olası çatışma riskini artırabilmektedir.

Bu bağlamda, yapılan araştırmalarda en çok bahsedilen iki klasik gerginlik bulunmaktadır. Bunlardan bir tanesi, denetmenin idari görevleri ile pedagojik sorumlulukları arasındaki gerilimdir. Birçok ülkede, okulların fonksiyonlarının giderek bozulması sonucu bu gerilimlerin arttığı gözlemlenmiştir. Sistem bozulmaya yüz tuttuğunda, pedagojik desteğe gereksinimin artmasıyla birlikte, denetmenler çabalarının çoğunu idari kontrol ve disiplin sorunlarına harcamaktadırlar (Marczely, 2001; Nwaham, 2008). Bu durum ise, denetmenlerin işlerini gittikçe zorlaştıran ve daha fazla eleştiri almalarına neden olan gerçek bir kısır döngü haline dönüşmektedir. Hindistan'daki Madya Pradesh eyaletindeki okulların işlevine yönelik bir araştırmada, denetmenlerin yapmış oldukları ziyaretlerin yüzde sekseninin, sadece okulun günlük işleyişine dair sorunların çözülmesi için rutin idari denetimlere ayrıldığı ortaya çıkmıştır (Govinda and Varghese, 1993).

Bu idari ve pedagojik görevler arasında bir tercih yapılması söz konusu olduğunda, o zaman pedagojik görevlerden feragat etmek gerekebilecektir. Ancak muhtemelen, bazı denetmenler, idari kararları alma gücüne sahip olduklarından pedagojiden ziyade idari görevlere odaklanacaklardır ama bu sefer de öğretmenlerin gözünde pedagojik tavsiyelerde bulunma yetkisinden yoksun olacaklardır. Gelişmekte olan ülkelerde genel olarak durum gelişmiş ülkelere göre daha da kötüdür. Gelişmiş ülkeler, her bir görevlinin iş yükünü daha da azaltabilmek ve sorumlulukları daha da belirgin hale getirebilmek için yeni personel istihdamı yoluna gidebilir. Yukarıda da tartışıldığı üzere, fazla iş yükü sorunları ortaya çıkabilir ve bu sorunlar, okul ve öğretmenlere tavsiyelerde bulunmaya az zaman ayrılacağından (Christ, 1995, s. 133) ve denetim ziyaretlerinin ritüel doğasından (Hanriot, 1991) kaynaklanan farklı yakınmalara neden olabilir.

Hopes (1992), birçok Avrupa ülkesinde bu bağlamda yapılan araştırmaların sonuçlarını şu şekilde özetlemektedir: 'Denetmenlerin çok sayıda görev ve etkinliklere katılıyor olması, onların bazı ülkelerdeki okullarda daha az sık görülmelerine neden olmaktadır. Ziyaret sıklığı, yönetim tarafından belirlenen yüksek öncelikli diğer görevler tamamlandıktan sonra denetim için kalan zamana bağlıdır. Bu da mesafeli ve ulaşılamaz yönetici tipi imajı yaratır ve öğretmenlerde güven kaybına neden olur. (s. 21) '

### **1.7. Kontrol ve Destek Arasındaki Gerilim**

Denetmenler okulları ziyaret ederlerken daha pedagojik görevler için zaman bulduklarında bile, bir taraftan, kontrol ve değerlendirme görevleri, diğer taraftan da, destek ve mesleki yardım görevleri arasındaki bu ikinci gerilim ortaya çıkar. Bu ikinci rol çatışması gerilimi, muhtemelen birincisinden (idari ve pedagojik görevler arasındaki gerginlik) daha ciddi olup yapılan araştırmalarda hep ortaya çıkan bir durumdur. Dünyadaki bütün öğretmenler, bu birbirine uzak iki rolün tek kişide birleştirilmesinin,



öğretmen ve danışman (denetmen) arasındaki ilişkiyi bozmasından dolayı eleştirilerini dile getirmektedirler. Bu zaten yeni bir durum değildir. Denetim hizmetleri ilk defa başlatıldığında da denetmenlerden kontrol ve yardım görevleri talep edilmişti. Yapılan araştırmalarda da, bu gerilim temel bir zaafiyet olarak görülmüş olup (Commonwealth Secretariat, 1974, p. 17; Lyons ve Pritchard, 1976, s. 13) dünyadaki pek çok ülkede bu konu hala tartışılmaktadır Malavi Cumhuriyeti (Bude ve diğer. 1995, s. 120), Malezya (Qewa, 1991, s. 169), Trinidad ve Tobago (Harvey ve Williams, 1991, s. 197) ve birçok Avrupa ülkesi (Hopes, 1992, s. 20). İsraili bir araştırmacının belirttiği gibi, 'astları denetmeden demokratik lider olmasını bekler (ve onlara rol performanslarında daha fazla otonomi verir) ve profesyonel davranmasını isterler ve bir öğretmen ve rehber olarak da yine ondan cömert bir lider olmasını, resmi yetkisini kullanmasını ve daha bürokratik olmalarını beklerler' (Gaziel, 1979, s. 65). Bu rol çatışması, denetmen ve danışmanın tek ve aynı kişi olduğu bu ülkelerde açıkça bir endişe konusudur. Bu iki aktör arasındaki görevlerin ayırımı çoğunlukla keskin bir şekilde yapılmıyorsa, bu durum denetmen ile öğretmen arasındaki ilişkiyi belirsiz hale getirebilir.

Açık bir şekilde, daha fazla demokrasiye yönelik yaygın eğilim, çoğu eğitim sistemlerinin karakteristiği olan daha fazla katılım ve okullar için daha fazla özerklik çağrısı, geleneksel denetim modellerine yönelik yapılan eleştirileri artırmakla birlikte, kontrol ve destek görevlerinin kombinasyonunu gittikçe daha da zorlaştırmaktadır. Böylelikle de, günümüzde denetmenler, bugün geçerli olan okul yönetimi uygulamalarında öğretmenlerden beklenen girişimcilik ruhuna karşı olan bürokratik otoriter yaklaşım sergilemekle eleştirilmektedirler.

Diğer bir karmaşıklık yaratan sorun ise cinsiyet sorunudur. Günümüz eğitim sistemlerinde kadın öğretmenlerin sayısı artarken, denetmenler için bu durum geçerli değildir. Örneğin, ABD'de okul denetmenlerinin sadece % 3'ünden daha az bir bölümü kadınlardan oluşmakla birlikte, ilkokul müdürlerinin en az dörtte biri ve öğretmenlerin de yarıdan fazlası kadındır (Farquhar, 1991, s. 160). Birçok öğretmen, denetmen tarafından gerçekleştirilen destek ve denetim hizmetlerinin yararlı olup olmadığı konusunda şüphe duymaktadır. Avustralya'da yapılan bir araştırmada, profesyonel gelişimi engelleyen ilk faktörün 'hiyerarşik denetsel yapı' olduğu ortaya çıkmıştır (Webb, 1991, p. 116). Denetmenler, kendi hizmetlerini daha etkin olarak verebilmelerine yardımcı olacak insan ilişkileri ve iletişim konusunda düzenli bir eğitim almadıkları sürece, yapılan denetim kapalı ve şeffaf olamayan bir uygulama olarak kalacaktır.

### **1.8. Denetmenlerin İşe Alınması ve Eğitimi**

Denetmenlerin işe alınma şekilleri çoğu zaman eleştirilen bir konudur. Çoğu ülkelerde, deneyimli öğretmenler, deneyim ve kıdemlerine göre denetmenlik pozisyonuna getirilmektedir. Denetmen olarak atanmadan önce öğretmenlikte geçirilen minimum süre ülkeden ülkeye değişkenlik göstermektedir: Örneğin, İspanya'da üç ila yedi yıl arası (Alvarez Areces ve Perez Collera, 1995, s. 156), İtalya'da dokuz yıl (EURYDICE, 1991, s. 134) ve Venezualla'da yirmi yıl (Lyons ve Pritchard, 1976, s. 35), vs. Birçok ülkede ise, başöğretmen olma şartı bulunmaktadır. Ancak, bu prosedürün denetmen ve danışmanların yenilikçi kapasiteleri üzerine olan olumsuz etkileri tartışma konusu olmuştur. Olivera (1979), Latin Amerika'da bunun birkaç etkisinden şu şekilde bahsedilmektedir. Yönetim organına çok az miktarda taze kan aktarımı olmaktadır. Özellikle üniversiteden yeni mezun olan genç öğretmenler görev yapacakları okullara

yeni fikirlerle vardığında, yeni gelişmelerden haberi olmayan müdür ve denetmenler ile diyaloga girdiklerinde, uyum sorunu yaşamaktadırlar. Kuram ve uygulama arasındaki yararlı ve olması gereken işbirliğinin yerini, daha çok veya az nazik düşmanlık almaktadır.

Ancak, bu pozisyonlara daha genç olanları atama alternatifi, sınıf deneyimleri olmadığından bütün bu sorunlara tam bir çözüm olmayabilir. Örneğin, İspanya, bu durumu dikkate alarak ve kısa vadeli (üç yıllık) kontratlarla öğretmenleri denetmen olarak atayarak bürokratikleşme ve durgunluk sorununun üstesinden gelmiştir. Benzer temele dayalı daha karışık bir sitem de Güney Kore’de mevcuttur. İki farklı kariyer merdiveni oluşturularak, bir tanesinde yeni atanmış öğretmenlerden müdüre, diğerinde ise, kıdemli öğretmenlerden kıdemli denetmen/kıdemli eğitim araştırmacısına giden bir yol oluşturmuştur.

İşe alınma prosedürleri ve atama işlemleri nasıl gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin, danışman veya denetmenlerin de eğitime gereksinim duydukları açıktır ancak, bu eğitimi nadiren aldıklarını görmekteyiz. Örneğin, başta Uluslararası Eğitim Konferansı (1937) olmak üzere, denetim hizmetlerinde denetmenlerin eğitim gereksinimi hep vurgulanmıştır (Pauvert, 1987, s. 47). Ancak, ne var ki hizmet öncesi ve hizmetçi eğitim programlarının sayısı yeterli değildir. Avrupa’da çok az sayıda kayda değer program bulunmaktadır. Örneğin, İrlanda’da, ilkökul öğretmenleri, deneyimli meslektaşlarıyla beraber çalıştıkları zorunlu 6 aylık bir eğitim deneme programından geçmektedirler. İkinci aşamada, bu deneme süresi iki yıl sürmekte olup bu sürenin ilk altı ayı üniversitede gerçekleştirilmektedir. Portekiz’de, ilkökul denetmenleri bir yıllık bir programda eğitim almaktadırlar, diğer denetmenler ise sadece birkaç kuramsal ders almakla birlikte, kariyerlerinin başlangıcında deneyimli meslektaşları tarafından denetlenmektedirler (EURYDICE, 1991, s. 134). Avrupa Birliği’nde, hizmet öncesi eğitim aynı şekilde yeterli görünmemektedir. Bu durum, denetmenlerini yetiştirmek ve onlara sürekli yeni gelişmeleri aktarmak için iyi organize olmuş bir sistem arayışında olan çoğu gelişmekte olan ülkede de aynıdır. Denetmenlerin eğitim düzeylerinin, denetledikleri öğretmenlerinkinden farklı olmaması ve bu durumu öğretmenlerin de böyle algılamaları, öğretmenlerin denetmelere olan güvenlerini sarsmaktadır.

### **1.9. Profesyonel Destek ve Raporlama**

Eğitimlerine ek olarak, denetmenlerin performansı, büyük ölçüde, onlara sunulan mesleki destek araçlarının kalitesine bağlıdır. Bu aşamada en önemli araçlar denetim rehberleri ve el kitaplarıdır. Çok az sayıda ülke, içerisinde açık bir şekilde denetim prosedürlerini gösteren rehber hazırlamıştır.

Diğer bir sorun ise, okul ve öğretmenlerin kalite ve performanslarına ilişkin bir veri tabanının bulunmamasıdır. Denetim hizmetlerinin yönetilmesindeki diğer bir konu da, okul ziyaretleri sonucu elde edilen geribildirimlerin bir sisteme girilmemesinden kaynaklanmaktadır. Denetmenlerin raporlamaları nasıl organize edilmektedir? Farklı raporların hedefleri nelerdir? Nihai haline getirilmeden kimlerle tartışılmalıdır? Bunların takibi yeterince yapılabilir mi? Gerçekleştirilen bir denetimin etkisini ve eğitim sisteminin kalitesi üzerine olan faydasını anlamak denetimin esas hedeflerindedir. Karar verici kurum ve merkezlere sistematik olarak bu geri bildirimlerin gelmemesi, aslında yapılan denetimin gerçekleşmemiş olması anlamına gelmektedir. Düzenli olarak bu raporların ve verilerin alınmasıyla birlikte, denetmenler, danışmanlar, alan denetmenleri,

genel denetmenler ve diğer eğitim uzmanları bir araya gelerek elde ettikleri sonuçları karşılaştırarak ve değerlendirerek, bu sonuçların bütünde eğitim sisteminin kalitesi etkisini değerlendirebilmelidirler.

### 1.10. Daha Tutarlı Bir İş Tanımı

Bu araştırmanın bir amacı da, denetmenler için daha sınırlı ve aynı zamanda da daha tutarlı bir iş tanımı ortaya çıkarmaktır. Bunun için, kontrol mekanizmasını danışmanlık mekanizmasından ve idari görevleri de pedagojik görevlerden ayırarak önceden tartışılan rol çatışmalarında bir azaltma sağlamak gerekmektedir. Genel düzeyde kalmak şartıyla, bazı araştırmacılar bu konuda tavsiyelerde bulunmuşlardır, örneğin (UNESCO/PROAP, 1991, s. 209) ve ülke bazında da Güney Afrika olmak üzere (Swartz, 1994, s. 57a). 1956 Uluslararası Eğitim Konferansı'nda da, denetmenin zamanının çoğunu alan daha rutin işlerden kurtulması tavsiye edilmektedir ( Akt. Pauvert, 1987, s. 49).

Birçok ülke, denetimi destek rollerinden ayırma çalışması yapmıştır. Güney Afrika, Malayi, Fransa, Almanya, ABD'de birkaç eyalette bu çalışmalar yapılmış olup, denetimde odak noktası destek ve geliştirme rolü olmuştur. Peru'da, özel teknik ve pedagojik danışman pozisyonları oluşturulmuş ve Venezuela ve Kosta Rika'da benzer değişimler yapılmıştır (Olivera, 1979, s. 110). Şili'de '900 okul programı' çerçevesinde, denetmenler özel eğitim sağlanmış ve denetmenler bu uygulamadan son derece memnun kalmışlardır (Flip, 1993, s. 37). Okul-merkezli yönetim uygulamaları başlatılan Yeni Zelanda ve İngiltere'de kontrol ve destek hizmetleri ayrılmıştır. İngiltere ve Galler'de OFSTED ekipleri oluşturularak yeni bir denetim sistemi geliştirilmiştir (Grimmett ve Crehan, 1992, s. 68).

Denetmenin rolünü basitleştirmek adına yapılan tartışmalar her ne kadar geçerliliğini korusa da, kolay bir süreç değildir. Özellikle Asya'da, bu durum, daha fazla personel istihdamı gerektirdiğinden ve öğretmenler ve okul müdürleri çok fazla sayıda insanın denetimi altında olacağından daha karmaşıktır. Üstelik etki altına alma sonucu ortaya çıkacak kaçınılmaz rekabet ile birlikte, idari görevleri olan denetmen, kurum ve kişilere ve hatta ebeveyn ve öğrencilere sadece akademik danışmanlık yapmaktan öte daha fazla emir verme ve etki yaratma yoluna gidecektir (UNESCO/PROAP, 1991, s. 209).

Denetmenler, diğer taraftan, bütün idari görevlerinden ayrılmak istememektedirler. Daha önce de tartışıldığı üzere, denetmenlerin güçlü profesyonel bağımsızlık duyguları, denetim yapılarını basitleştirme işini karmaşık hale getirmektedir. Avrupa Birliği'nde yapılan bir araştırmanın sonuçlarına göre, denetmenlerden sadece birkaç görev üzerine yoğunlaşmalarını istemek çok kolay olmamaktadır: 'denetmenlerin, bir okul sistemi içerisinde örneğin, müfredat geliştirme, öğretmenler ve sınavlar için hizmet içi eğitim konularında profesyonel organlar oluşturulduğunda, belirli görevleri bırakmak konusunda isteksiz olduklarına dair yeterince delil bulunmaktadır. Onlar, bir şekilde kendilerinden gerçek sorumlulukları alınmış gibi hissetmektedirler' (Hopes, 1992, p. 21).

Altı çizilmesi gereken diğer bir önemli nokta da, denetmenin iş tanımı o ülkenin siyasi ve idari gerçeklerinin dışında tutulamaz. 'Sistem ne kadar merkezi olursa, doktrinci yönetim de o kadar siyasidir ve okul denetmenlerinin de sistem üzerindeki kontrolü elde tutmada araç olarak kullanılma ihtimali o kadar yüksek olacaktır' (Watson, 1994, s.5247). Başka bir deyişle, denetmenin rol ve imajını değiştirmek, böylesine bir

değişimin daha geniş siyasi ve yönetim reformunun bir parçası olması durumunda daha kolay olacaktır.

### **1.11. Daha Fazla Açıklık ve Şeffaflık**

Denetisel uygulamalarda diğer bir eğilim de daha fazla açıklık ve şeffaflıktır. Bu eğilimin iki anlamı bulunmaktadır. Birincisi, denetmen raporları eğitim sistemindeki paydaşlar ile son yıllarda daha çok paylaşılmaktadır. İngiltere, Yeni Zelanda, İspanya ve İsveç gibi ülkelerde, okullara ilişkin yapılan değerlendirmelere, öncelikle okulun bulunduğu bölge olmak üzere geniş kesimler tarafından ulaşılabilmektedir (OECD, 1995, s. 37). Ancak bu erişim ve paylaşımın ne kadar değişime neden olduğu konusunda bilimsel bir delil henüz bulunmamaktadır. İsveç ölçeğinde, örneğin, tartışılan boyutu şu şekildedir: ‘Değerlendirmenin değişimi teşvik ettiği durumda, bu teşvik, daha geniş kitlelere hesap verilebilirlikten ziyade, okulun kendi sorunları bağlamındaki yönetsel baskı ve yüksek farkındalık şeklinde gerçekleşmektedir. Belediye ölçeğinde yapılan değerlendirmeler daha geniş kitlelere genel olarak duyurulurken, okulların bu değerlendirmeleri ebeveynlere sunması veya ebeveynlerin de bunlara ilgi duymaları yönünde bir eğilim bulunmamaktadır’ (OECD, 1995, s. 131). Burada altı çizilmesi gereken önemli nokta şudur ki, denetim raporlarının genellikle oldukça gizli algılandığı gelişmekte olan ülkelerde bu türden bir şeffaflık nadir karşılaşılan bir durum özelliğini taşımaktadır.

İkinci anlamı ise, değeri takdir edilen değerlendirmelerin olduğu yerlerde daha çok şeffaflık ve açıklık bulunmaktadır. Takdir etme ve değerlendirme için açık kriterler ve prosedürler oluşturulmaktadır. Örneğin, Fransa’da, her öğretmenin denetimden birkaç gün önce bilgilendirilmesi kuralı mevcuttur. Üstelik denetmen değerlendirmelerini sadece bir ders temelinde yapmamaktadır. Öğretmen ile birlikte raporu tartışmak ve bunun bir nüshasını da öğretmene vermek durumundadır. Ortaokullarda ise, denetim sonucunu belli bir alandan sorumlu uzman ile tartışma zorunluluğu bulunmaktadır (Lafond, 1992, s. 53-54). Daha az otoriter bir ilişkiyi savunan bu yaklaşımlardaki değişim, İngiltere ve birkaç ülkede görülmektedir. Türkiye’de de denetim uygulamaları habersiz geliştirilmektedir.

Bazı ülkelerin eğitim sistemleri, şeffaflığı sağlamak amacıyla, denetmenlerin de büyük oranda özerklikten yararlanmaları gerektiğini savunmaktadırlar. Günümüzde özelleştirmenin ana eğilim olduğu İngiltere’de, uzun süredir tamamen özelleştirilmiş denetim ekiplerinde bu özerklik bulunmaktadır. Bazı OECD ülkeleri de denetim hizmetlerinde daha fazla özerkliğe yer vermektedirler. Diğer taraftan, gelişmekte olan ülkelerde, çoğu hizmetler Bakanlığın ayrılmaz ve özerk olmayan bir parçası olmakla birlikte, örneğin, Maritus (1991), Eğitim Master Planı’nda ulusal denetim biriminin, sonunda bağımsız ve profesyonel denetim hizmetleri sunan yarı-özerk bir birim haline geleceğini öngörmektedir.

## **2. SONUÇ VE ÖNERİLER**

Denetim ve destek hizmetlerini eğitimi geliştirmek için bir araç haline getirmek kolay bir süreç değildir. Denetim ve destek personelinin eğitim ve öğrenme-öğretme süreçlerini değerlendirmede ve geliştirmede kilit rol oynamasına rağmen, bu, denetimin olumlu bir etki yaratacağını da garanti etmemektedir. Denetim ziyaretleri etkin bir şekilde gerçekleştirilse bile, okulların kalitesini geliştirmede hemen olumlu bir etki

yaratmayacaktır. Ana mantığı zayıf bir yönetsel görev olarak algılandığında denetimin öğretimin kalitesine etkisinin sınırlı olacağını çizmek gerekmektedir.

Bu çalışmada, denetmenlerin iş tanımlarında ortaya çıkan çelişki ve farklılıkların irdelenmesi sonucunda dört temel sorun belirlenmiştir. Bunlar, çok fazla sorumluluk, görevlerde dağınıklık, denetmenin temel görevleri ile çok az ilişkisi olan etkinliklerin iş tanımlarına dahil edilmesi ve bu sorunlardan kaynaklanan rol çatışmalarıdır. Bu dört sorun, denetmenlerin iş tanımındaki çelişkilerin karmaşıklığını göstermektedir. Bu kategoriler arttıkça, bunlar arasındaki farklılıklar da doğal olarak artacak ve denetmenlerin de çok daha fazla sorumlulukla birlikte, bu sorumluklara ilişkin belirsizlikler ile karşı karşıya kalma riski de o ölçüde artarak denetmenlerin oynamaları gereken rolleri oynaması zorlaşacaktır. Denetmenlerin iş tanımlarında ortaya çıkan çelişkilerin farkına varan Maldivler, Fransa, Trinidad ve Tobago gibi birçok ülke, denetim ve destek personelinin oynamak zorunda olduğu üç farklı rol olduğunu açık bir şekilde kabul etmekle birlikte, bu pozisyonda bulunanlara denetleme, destek verme ve yönetimin üst ve alt kademeleri arasında aracılık görevini yapma görevi vermişlerdir.

Eğitim sistemi içerisindeki yetki ilişkilerine bakıldığında, kararların hepsinin ya da çoğunun merkezi düzeyde alındığı ülkelerde, denetmenlerin merkezden gelen talimatları gerçekleştirmenin ötesinde yetkisinin olmaması, okulların bu talimatları uygulamanın ötesinde özerkliğinin bulunmaması, denetmenlerin bürokratik ve otokratik olmaları ve öğretmenlerin de fazla destek alamayacaklarını düşünmeleri de doğaldır. Bu bağlamda, 'denetim, öğretmenleri kontrol etmek mi yoksa öğretmenlere daha fazla destek vermek mi tartışmasının merkezinde yer almaktadır' (Sergiovanni and Starrat, 1988, Akt. Webb, 1991, s.116-17).

Birçok ülkede okul-merkezli denetim teşvik edilse bile, İngiltere ve Yeni Zelanda gibi özerkliğe daha az hazır olan okulların olduğu ülkelerde, eş zamanlı olarak dış denetim ve desteği güçlendirmeden okul merkezli denetim ve desteği desteklemek, okullarda kolaylıkla tecrit edilme duygusuna ve dolayısıyla da karar vericiler arasında hayal kırıklığına neden olabilir. Bu iki denetim biçimini, biri olmadan diğeri işe yaramayacağından, zıt kutuplarda değerlendirmekten ziyade onları birbirlerini tamamlayıcı olarak görmek gerekmektedir. Daha önce de tartışıldığı üzere, birçok ülke, denetim sistemlerinde reform gerçekleştirme çabaları doğrultusunda, okulları kümeleyerek müdür ya da akranlar tarafından gerçekleştirilen okul-merkezli denetim stratejilerine artan bir şekilde yönelmektedirler.

Denetmenler, bütün olarak eğitim sisteminin kalitesinden öncelikli olarak sorumlu tutuldukları için, karmaşık ve farklı seviyelerde yapı ve görevleri bünyesinde barındıran denetim sistemleri içerisinde denetmenlerin görevlerinin belirsizliği ile ortaya çıkan çelişkili roller dikkate alındığında, ülkelerin eğitim ve öğretim standartları ve öğrenme çıktılarında herhangi bir değişiklik yapmaları durumunda, bunun değerlendirmeye de nasıl yansımaları gerektiğinin eş zamanlı olarak tartışılması ve denetmenlerin iş tanımlarının revize edilmesi kaçınılmazdır. Başta denetmenin rolü olmak üzere bu rollerin tanımının yeniden ve daha tutarlı bir şekilde yapılması gerekmektedir.

Bütün bu süreçler içerisinde denetmenlerin çalışma şartlarında daha bir kötüye gidiş olduğu, kendilerinden yapılması istenen görevler için oynamak zorunda olduğu rollerin birbirleriyle çatıştığı, oluşturulacak ve uygulanacak denetim sistemlerinin net olarak belirlenmesi gerekmektedir. Bununla birlikte, iş tanımlarının yeniden ve tutarlı bir

şekilde yapılması, raporların veya geribildirimlerin ülkelerde veya bölgelerde oluşturulacak veri tabanlarında paylaşılması, paydaşlar ile tartışılması ve bunlara şeffaf ve hesap verilebilirlik ilkesine dayalı olarak kamunun erişiminin sağlanmasına da gereksinim vardır. Çoğunluğu denetim sistemlerinin yönetiminden kaynaklanan ve araştırmamız içerisinde tartışılan sorunların giderilmesi ile birlikte denetimin asıl amacı olan öğrenim ve öğretim süreçlerini ve bununla birlikte öğrenme çıktılarının kalitesini geliştirmeye yönlendirilmesi gerekmektedir.

Son olarak, denetimde son yıllarda yaşanan bütün bu değişimlerin, eğitim denetiminde akreditasyon, benchmarking (kıyaslama) veya emsal denetim uygulamalarının ortaya çıkmasına neden olmasından hareketle, akreditasyon, benchmarking (kıyaslama) veya emsal denetim uygulamalarının gereği olarak, hem denetim sisteminin yeniden yapılandırılması, yeni standartların geliştirilmesi ve farklı denetim sistemlerinde bunların uyumluluklarının sağlanması, yeni kalite izleme ve ölçme sistemlerinin geliştirilmesi, denetmenlerin de bu doğrultuda eğitilmesi ile birlikte ortak bir veri tabanı oluşturulması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Oluşturulacak bu veri tabanına kamunun kolaylıkla erişiminin sağlanması yoluyla, eğitimin kalitesi ile ilgili olarak paydaşların söz hakkına sahip olması gerçekleştirilebilir.

#### KAYNAKÇA

- Alvarez, Areces, V., Perez Collera, A. (1995). The Spanish inspectorate in search of a modern model of inspection. In: Boyd-Barrett, O., O'Malley, P. (Ed.). *Education Reform in Democratic Spain*. London, Routledge.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Beach, D.M. and Judy, R. (2000). *Supervisory leadership: Focus on instruction*. Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision (5th ed.)*. Boston: Pearson.
- Braaksma, J.; Heinink, A.L. (1993). 'Educational support agencies in some European countries' in: *International Review of Education*, 39 (3), 207-221.
- Bude, U., Coombe, C., Muwowo, B., Nashire, N . (1995). *Teacher development for free primary education in malawi*, Final Report. Bonn.
- Cheng, K . M . (1996). *The quality of primary education: A case study of zhejiang province, China*. Paris, UNESCO/IIEP.
- Christ, I. (1995). 'L'Inspection dans le système éducatif allemand'. In: *Revue internationale d'éducation*, 8, pp. 133-140.
- Cohen, M. (2000). *Functional approach to school administration*. New York: McGraw Hill.
- Commonwealth Secretariat (1974). *Sixth commonwealth education conference report*. London: Commonwealth Secretariat.
- EURYDICE (1991) . *Les structures de l'administration et de l'évaluation des écoles primaires et secondaires*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Falender, C. A., Burnes, T. R., & Ellis, M. V. (2012). Multicultural clinical supervision and benchmarks:
- Empirical support informing practice and supervisor training. *The Counseling Psychologist*, 41, 8-27.
- Farquahar, R.H. (1991). *'The school superintendent in Canada'*. In: Walker, W ; Farquhar, R.; Hughes, M . op. cit.
- Filp, J. (1993). *The 900 schools programme: improving the quality of primary schools in impoverished areas of Chile*. Paris, UNESCO/IIEP.
- Gaziel, H . H . (1979). 'Role set conflict and role behaviour in an education system: an empirical study of the Israeli general inspector of schools, in: *The Journal of Educational Administration*, 17 (1), pp. 58-67.
- Göker, S. D. (2006a). Leading for learning: Reflective management in EFL. *Theory into Practice*. 45(2), 187-196.
- Göker, S. D. (2006b). Impact of peer coaching on self-efficacy and instructional skills in TEFL teacher education. *System, An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 34(2) 239-254.
- Govinda, R., Varghese, N.V. (1993). *Quality of primary schooling in India:A case study ofMadhya Pradesh*. Paris, UNESCO/IIEP.
- Grimmett, P., Crehan, E. (1992). 'The nature of collegiality in teacher development: the case of clinical supervision' in: Fullan, Hargreaves, op. cit., pp. 56-85.

- Hanriot, M . (1991). 'Le rite de l'inspection' in: *Education et management*, 6, 30-33.
- Harvey, C., Williams, G . (1991). 'School supervision in the West Indies: focus on Trinidad and Tobago' in: Walker, W ; Farquhar, R.; Hughes, M . , op. cit., 188-201.
- Hopes, C. (1992). *The role of inspectorate and inspectors in the development and monitoring of school management and effectiveness*. Paris: OECD, DEELSA.
- Lafond, A., Huser, M., Reisz, D., Odie, J.L., Bénazet (1991 and 1992 rev. ed.). *School inspectorates in the member states of the European Community: France. Germany*, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Abteilung Recht und Verwaltung.
- Lyons, R.F.; Pritchard, M . W . (1976). *Primary school inspection: a supporting service for education*. Paris: UNESCO/IIEP.
- Maes, B., Vereecke, E., Zaman, M. (1999). *Inspectorates of education in Europe: A Descriptive Study*, Brussels: SICI.
- Maldives. Ministry of Education (1995). *Manual of guidelines and instructions for ministry- and school-based supervisory staff*. Maldives: Ministry of Education.
- Marczely, B. (2001). *Supervision of education: A differentiated approach with legal perspectives*. Gaithersburg, Md: Aspen Publishers.
- Mauritius. Ministry of Education, Arts and Culture (1991). *Master plan for the year 2000*. Mauritius.
- Nwaham C.O. (2008). *School administration and supervision of instruction*. Agbor: Krisbee Publishers.
- O E C D (1995). *Schools under scrutiny*. Paris: O E C D, Centre for Educational Research and Innovation, CERL.
- OFSTED (1995). *Class size and the quality of education*, A report from the Office of Her Majesty's Chief Inspector of Schools. London: OFSTED..
- Olivera, C E . (1984). *The role of the school inspectorate in planimplementation: a systemic approach*. Paris: UNESCO/IIEP.
- Olivera, C E . (1979). *The administration of educational development in Latin America*. Paris: UNESCO/IIEP Research Report.
- Pauvert, J .C (1987). *Senior educational personnel: new functions and training, Vol. 1: Overview*. Paris: UNESCO.
- Perier, P. (1995). *Les inspecteurs pédagogiques régionaux, Etude qualitative sur les tâches et les missions*. France, Ministère de l'Education Nationale.
- Ravier, J. (1992). 'L'Inspection primaire des origines à nos jours, les dates clefs de son histoire' in: *Savoir Education Formation*, 4 (3), pp. 439-512.
- Reiser, R. P., & Milne, D. (2012). Supervising cognitive-behavioral psychotherapy: Pressing needs, impressing possibilities. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 42, 161-171.
- Sabancı, A. & Günbayı, İ. (2004). İlköğretim Denetmenlerinin Görev Alanlarının ve Yüklerinin Yeterlik Alanları Açısından Değerlendirmesi (Antalya İli Örneği). *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 114-121.



- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (1993). *Supervision, a redefinition*. New York: McGraw-Hill.
- Sergiovanni, T.J. & Starrat, R.J. (2002). *Supervision: A Redefinition*. (Seventh Ed.). New York: McGraw-Hill Higher Education. A Division of McGraw-Hill Book Companies. The Senior Chief Inspector of Her Majesty's Inspectorate;
- Stillman, A . (1991). *School inspectorates in the member states of the European Community:England and Wales*. Germany, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Abteilung Recht und Verwaltung. U K , Her Majesty's Inspectorate.
- Singhal, R.P., Bhagia, N . M., Kalpande, V.A., Nair, T. K. D. (1986). *Schoolinspection system: a modem approach*. NIEPA, New Delhi: Vikas Publishing House.
- Smyth, J., Garman, N. (1989). 'Supervision as school reform: a critical perspective' in: *Journal of Education Policy*, 4 (4), pp. 343-361.
- Sullivan, S. and Glanz, J. (2000). *Supervision that improves teaching: Strategies and techniques*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Swartz, R. (1994). *School management, teacher development andsupport*, Proceedings of a Conference held at Eskon Centre, Midrand, August 1994. University of the Witwatersrand/ NECC.
- Taymaz, A.H. (2002). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- TTA. (2003). *Qualifying to Teach: Professional Standards for Qualified Teacher Status and Requirements for Initial Teacher Training*. London: Teacher Training Agency.
- UNESCO/PROAP (1991). *Micro-level educational planning and management: handbook*. Bangkok: UNESCO/PROAP.
- Watson, J.K.P. (1994). 'School inspectors and supervision' in: *The International Encyclopedia of Education: research and studies*, 2nd ed., V.12. London, Pergamon.
- Webb, K. (1991). 'Supervision: is it really helping teachers?' in: McKay, L; Caldwell, B.J. (1991) *op. cit.*, ss. 107-122.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

Since 1980s, much of debate in the field of educational administration has been over concepts such as transparency, accountability, increasing school autonomy, strengthening decentralization, leadership and restructuring schools, changes in teacher qualities and learning outcomes, school climate, learning-based methodology and materials, reflective learning and teaching and these have created conflicts in supervisory systems and supervisory roles in educational supervision, which is a sub-system of educational administration. Under such a supervisory system with complex structures and job descriptions, uncertainties in job descriptions of supervisors and role conflicts seem to have arisen. Job descriptions should be redefined in a more coherent way especially for supervisors.

Although supervisors are held responsible for the quality of education in a country and all stakeholders including teachers criticize, supervisors have recently been having more difficulty in working conditions and uncertainty about their job descriptions and suffering from role conflicts. Due to lack of sufficient number of comparative studies on discrepancies in job descriptions of supervisors across the world, this research study aims to compare different job descriptions across the world and create an awareness on the problems owing to role conflicts, and to contribute to the debate over these problems.

#### **Changing Conditions and Complex Structures in Supervisory Process**

During more recent years, as changes in education policies and reforms in education management have considerably affected supervision and support services, and countries have made efforts to develop learning outcomes within their contexts together with changes in their education systems, supervisory systems and support services to schools have played a central role in those efforts. In almost all countries, supervision and support services have become complex and intricate systems with various changes and reforms throughout their long history. In both developing and developed countries, policy-makers have focused more on improvement of the quality of education than expansion of educational services.

The countries where all these trends are discussed are therefore searching for a new definition of the tasks of the central authorities, such as the Ministry of Education, which is changing from a controlling to a co-ordinating body. This situation, within the changing context, has repercussions for officers and players at different levels such as schools, and in particular for an agency such as the inspectorate, of which main function was precisely to exert control and to supervise the respect of centrally imposed decisions.

Many European countries set up their school supervision systems widely known as the inspectorate or a similar term, in the nineteenth century. These agencies have had an important responsibility for the development of modern education systems. Their main job was not only to supervise the implementation of rules and regulations but also to carry out functions such as advice, guidance, information and stimulation. For example, supervision system of France, which dates back to the French revolution, has been copied by several of its previous colonies such as Algeria, and similarly, Nigeria, Pakistan and Zambia on the other hand tend to follow English supervisory practice.

### **Supervisor Competencies and Job Descriptions**

Supervisors are expected to have competencies reflecting that the practice of supervision is a different professional practice accompanied with knowledge, skills, and attitudes that require specific training to attain. The supervisor acts as role model for the supervisee fulfilling the highest duty of protecting the public. He or she is considered to be a gatekeeper for the profession ensuring that supervisees meet competence standards. For example, in EU countries, even though the education systems are different, the main duties of the supervisors are to control and evaluate, observe, report, give advice, and act as an arbitrator. They are also known to use similar data collection instruments.

Together with these similarities, supervisors in Austria, Czech Republic, and the UK act as arbitrators during conflicts between schools and parents. In Denmark, they are called not as supervisors but advisors and play a central role in shaping the educational policy of the country. In the UK, under OFSTED, supervisors, apart from their supervisory functions, they also act as arbitrators. In Belgium, they have other responsibilities such as development of materials and tests, whereas, in France, they act as academic advisors. In Ireland and the Netherlands, supervisors have similar job descriptions, and they work individually and as teams in the Netherlands. In Portugal, Spain and Germany, supervisors spend much of their time on the supervision of teachers.

On the other hand, job descriptions of supervisors in Russia and Japan are more weighed by supervision of teachers just like in Germany. Supervisors in Italy, Spain, Sweden, and Marutius have more complex job descriptions evaluating the whole education system of the country. For example, in Marutius, supervisors have a wide variety of jobs from school registration to collection of data. Supervisors in Nigeria, Algeria, Peru, Pakistan, Zambia and Venezuela are more lucky having clearer job descriptions.

### **Multiple Roles and Uncertainties in The Supervisory Process**

Under such complex structures, it is most likely to see uncertainty in the roles and conflicts together with them, Who are supervisors then? Teachers are at the forefront of an efficient teaching, whereas supervisors are at the background. At this stage, it is more useful to define functions and tasks carried out than define supervision itself. In some countries, the meaning of inspection is regarded as negative so, it is not easy to have a similar definition of supervision in all countries.

### **Working Conditions and Role Conflicts**

The working conditions of supervisors are relatively poor from several points of view. Not only, as has been discussed, do supervisors have many different tasks. These have recently become at the same time more overwhelming and more difficult to implement. It could also be not correct to blame the neglect of supervision and support services by policy-makers fully on the lack of resources, resulting from the economic crisis. It could also be equally not correct to expect therefore that, should more funds be made possible, their efficiency and competence would easily be improved. Instead, development of a strong supervision system should be given more attention.

### **Overload of Tasks**

Supervisors have been suffering from an overload of tasks. They not only have to fulfil the three core tasks discussed earlier, but, being the only intermediary, the administrative

organization automatically makes use of intermediate posts, and tries to fit into them all sorts of other jobs, some of which have very little to do with supervision.

### **Uncertainty Between Administrative and Pedagogic Duties**

One of the other classical tensions is between the supervisors' administrative duties and their pedagogical responsibilities. In most countries, these tensions have become worse because of the gradual deterioration of school functioning. As the system has problems, the need for pedagogical support becomes clearer and stronger, however, supervisors must also invest more and more efforts in administrative control and problems of discipline, which creates a real vicious circle making the work of supervisors increasingly more difficult.

### **Uncertainty Between Control and Support**

As supervisors find the time for the more pedagogic tasks while visiting schools, the second uncertainty between control and appraisal functions, on one hand, and their support and development functions, on the other hand, remain. Teachers in the world have been criticizing that connection of these distinct roles in one person perverts the relationship between the teacher and the adviser.

### **A More Coherent Job Description**

Many countries have attempted to separate supervision from support roles. A reduction in the role conflicts by de-linking control from advice functions and separating administrative tasks from pedagogic ones is possible. A distinction ought to be made between pedagogic advisers and administrative inspectors in such a way that the former will be active in school districts, while the latter could act at the regional level.

## **2. CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS**

As a result of this study, discrepancies and differences between job descriptions of supervisors have been discussed and four main problems have been underlined: 1. Overloaded responsibility, 2. Dispersion in jobs, 3. Inclusion of other activities that are less related to core functions of supervisors, 4. Role conflicts.

As discussed earlier, these problems show discrepancies in job descriptions and role conflicts. But, the more these problems increase, the more discrepancies that supervisors are likely to face will appear and it will be very difficult for supervisors to play their own roles. That is why, job descriptions should be redefined clearly and precisely especially for supervisors.

Even though supervisors are held directly or indirectly responsible for the quality of education in a country and all stakeholders including teachers criticize, supervisors have been having more difficulty in working conditions and uncertainty about their job descriptions and thus suffer from role conflicts.

Seeing the lack of efficient number of studies within this framework, more comparative studies on discrepancies in job descriptions of supervisors across the world should be made to have better understanding of different job descriptions and role conflicts across the world and create an awareness on the problems owing to role conflicts, and to contribute to the debate over these problems.