



## Implementability of Instructional Supervision as a Contemporary Educational Supervision Model in Turkish Education System

Hasan Basri MEMDUHOĞLU\*

Mevsim ZENGİN\*\*

Received : 01 April 2011

Accepted : 12 September 2011

**ABSTRACT:** In this study, implementability of instructional supervision as one of contemporary educational supervision models in Turkish Education System was evaluated. Instructional supervision which aims to develop instructional processes and increase the quality of student learning based on observation of classroom activities requires collaboration among supervisors and teachers. In this literature review, significant problems have been detected due to structural organization, structural and control-oriented supervision rather than guidance and counseling, conflicting supervisor roles, workload and inadequate time for supervision, standard assessment forms, professional incompetencies and negative attitudes of supervisors within the context of supervision subsystem of Turkish education system.

**Key Words:** supervision, instructional supervision, Turkish education system.

### SUMMARY

**Purpose and Significance:** The purpose of the study was to evaluate implementability of instructional supervision as one of contemporary educational supervision models in Turkish Education System and to determine current issues and possible measures to be taken. In addition to its contribution to the literature, this study was expected to provide decision-makers and implementers with practical knowledge to practice instructional supervision which aims to develop instructional processes and increase the quality of student learning based on observation of classroom activities by means of teacher-supervisor collaboration of supervisor and teacher.

**Methods:** Data were collected by means of the literature review in this study. Firstly, conceptual framework of instructional supervision was generated and available educational supervision models in Turkish education system were analyzed in terms of instructional supervision based on the literature. Also, current issues in instructional supervision and possible measures to be taken were mentioned in the sections of results and recommendations.

**Results:** This study was concluded with the following: significant problems have been detected due to structural organization, structural and control-oriented supervision rather than guidance and counseling, conflicting supervisor roles, workload and inadequate time for supervision, standard assessment forms, professional incompetencies and negative attitudes of supervisors within the context of supervision subsystem of Turkish education system.

**Discussion and Conclusions:** Instructional supervision aims at developing teaching-learning processes based on instructional activities. In terms of instructional supervision, teachers and supervisors try to

\* Corresponding author: Assist. Prof., Yüzüncü Yıl University Faculty of Education, e-mail: hasanbasri@yyu.edu.tr

\*\* Teacher, Yüzüncü Yıl University Educational Administration and Planning M. Sc. Program Student, e-mail: mevsimzengin@gmail.com

develop instructional processes and professional practices by collaboration. Instructional supervision in this respect requires collaboration among teachers, students and supervisors, active participation of those, and observation of classroom activities. Instructional supervision consists of various stages. In those stages, teachers' classroom activities are observed by supervisors according to different criteria, and the results are assessed with teachers. Instructional supervision does not include a controlling or judgmental process.

Research on educational supervision in Turkey where there is a dual, strict central structure in terms of external supervision has shown that supervisors do not focus on issues of classroom teaching and teachers rarely receive developmental feedback. It was also concluded that teacher guidance for lesson planning, delivery, and student motivation is inadequate; supervisors do not determine issues of classroom teaching and provide solutions with teachers; teachers cannot thoroughly discover their strengths and weaknesses, and hence, they are not provided with regular assistance by instructional supervision. Main issues in Turkish education system which make supervision be far away from developing instructional processes as follows:

*Structural and control-oriented supervision rather than guidance and counseling:* In Turkey, supervision is partly limited to control-orientation and evaluation and teachers do not receive adequate professional feedback and guidance. Control-oriented supervision makes the supervised ones defend themselves and take their weaknesses for granted that hinders development. It is stated that most teachers especially in secondary schools have been teaching without supervision and have not been given guidance for years.

*Supervisor work load and inadequate time for supervision:* There is a great number of educational institutions and teachers for supervisors in Turkey. It is also known that time allocated to supervision is even not enough even to recognize teachers. A responsibility of investigation given to supervisors has an adverse effect on teacher-supervisor relationships.

*Professional incompetencies and negative attitudes of supervisors:* Problems arisen from selecting and training of supervisors impede their own development, and negative and biased attitudes toward supervision also limit the contribution of supervision to the development of the process. Although supervisors have been more positive in recent years, it is not possible to say that the traditional method has completely been given up.

In the modern world, understanding of instructional supervision has been changing from a patriarchal to a more contemporary one. However, Turkey has delayed in terms of this alteration so that there is still something to do. With respect to this, more radical reforms, new approaches and effective measures are required to further develop teaching-learning processes. To do that,

- Supervision which focuses on guidance and development of teaching rather than structural and control-oriented one is needed. Supervisors must consider effectiveness, motivation, incentives, collaboration and participation rather than authority.
- Guidance and investigation need to be splitted into two which are to be carried out by different supervisors. There must be supervisory teams, especially in kindergartens, primary schools, secondary schools, special education, and investigation which require expertise.
- Supervisors need to share the results of supervision, assess the process, and come up with solutions with teachers. Inexperienced teachers who need guidance more than others must come first and they must be provided adequate time.
- Supervisors need to be encouraged to follow the latest trends in instruction and supervision, and be provided with training programs periodically repeated in different fields such as “guidance”, and “human relationships”.

# Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği

Hasan Basri MEMDUHOĞLU\* Mevsim ZENGİN\*\*

Makale Gönderme Tarihi: 01 Nisan 2011

Makale Kabul Tarihi: 12 Eylül 2011

**ÖZET:** Bu çalışmada, Türk eğitim sistemindeki denetim uygulamaları, çağdaş eğitim denetimi yaklaşımlarından biri olan öğretimsel denetim bağlamında değerlendirilmiştir. Sınıf içi etkinliklerin gözlenmesine dayalı olarak öğretimsel sürecin geliştirilip öğrenci öğrenmelerinin niteliğinin artırılmasının amaçlandığı öğretimsel denetim, denetici ile öğretmenin işbirliğini ön plana çıkarmaktadır. Alanyazın taramasına dayalı olarak yapılan araştırmada Türk eğitim sisteminin denetim alt sisteminde öğretimsel denetim bağlamında yapısal örgütlenme, rehberlik yerine biçimsel ve kontrol odaklı denetim, birbiriyle çelişen denetmen rolleri, denetmenlerin iş yükü, denetime ayrılan sürenin yetersizliği, standart değerlendirme formları, deneticilerin mesleki yetersizlikleri ve olumsuz yaklaşımlarından kaynaklanan önemli sorunlar yaşandığı belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** denetim, öğretimsel denetim, Türk eğitim sistemi.

## GİRİŞ

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

Öğrenme-öğretme etkinliklerinde etkililiğin ve verimliliğin sağlanmasında çağdaş denetim yaklaşımlarının önemli rolü vardır. Bunlar arasında kliniksel denetim, öğretimsel denetim, sanatsal denetim, farklılaştırılmış denetim, gelişimsel denetim gibi denetim yaklaşımları sayılabilir. Bu denetim yaklaşımlarından biri olan öğretimsel denetim, sınıf içinde gerçekleştirilen etkinliklere odaklanarak öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerine katkı sağlamada önemli bir rol üstlenen öğretimsel denetim yaklaşımı, hem öğrencilerin akademik anlamda gelişmelerine destek olmakta hem de belirlenmiş olan öğretimsel amaçların en üst düzeyde gerçekleşmesine olanak sağlamaktadır. Öğretimsel denetim sürecinin başarıya ulaşmasında öğretmen ve denetmen arasındaki işbirliği, iletişim, koordinasyon ve objektif bir gözlem anlayışı önemli bir yere sahiptir. Eğitim-öğretim sürecinin birer parçası durumunda olan program, materyaller ve uygulanan yöntemler de öğretimsel denetimin geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır.

Bu araştırmanın amacı, öğretimsel denetim bağlamında Türk Eğitim Sistemindeki denetim uygulamalarını değerlendirmek, bu konuda yaşanan güçlükleri ve alınabilecek önlemleri belirlemektir. Tarama modelindeki araştırma, alanyazın taramasıyla yapılmıştır. Öğretimsel denetim sürecine ilişkin kavramsal betimlemeden sonra Türk Eğitim Sistemindeki mevcut eğitim denetimi uygulamaları, öğretimsel denetim açısından analiz edilmiştir.

\* Sorumlu Yazar: Yrd. Doç. Dr., Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, e-posta: hasanbasri@yyu.edu.tr

\*\* Öğretmen, Yüzüncü Yıl Üniversitesi EYTPYE Yüksek Lisans Öğrencisi, e-posta: mevsimzengin@gmail.com

## ÖĞRETİMSSEL DENETİM

Denetim ile ilgili yapılan tanımlar, denetime ilişkin bakış açısına, denetime yüklenen anlama ve yapılan vurgulara göre değişmektedir. Klasik yaklaşımlara göre denetim; kontrol ve değerlendirme süreci, çağdaş yaklaşımlara göre ise, rehberlik ve geliştirme süreci olarak görülmektedir. Bu yaklaşım eğitim örgütlerinin denetimi için de geçerlidir (Balıcı, Aydın, Yılmaz, Memduhoğlu, & Apaydın, 2007). Buna göre, Lunenburg ve Ornstein (2004) eğitim denetimini, amaçlarından sapmasını önlemek için okulların işleyişini izleme ve düzeltme süreci olarak tanımlarken Cogan (1973) öğretim programının değerlendirilmesi ve öğretim sürecinin geliştirilmesi şeklinde tanımlamaktadır. Middlewood (1997) öğretmen denetimini, kariyer gelişimi, mesleki gelişim, öğretimde problem yaşayan öğretmenlere rehberlik, danışmanlık yapma ve yetiştirme odaklı olarak görmüş, Gordon (1991) ise eğitim denetimini, öğretimin geliştirilmesi ve nihai amaç olarak öğrenci öğrenmesinin artırılması için liderlik yapma olarak tanımlamıştır (Aktaran: İlğan, 2008). Benzer bir yaklaşımla Glickman (1990), denetim kavramını öğretmene yapılan doğrudan yardım, programın, eğitimcilerin, grupların geliştirilmesi yoluyla öğretimi geliştiren bir okul işlevi olarak tanımlamıştır.

Bir sistemin sağlıklı işleyişinin ve sürekli gelişmesinin temel yollarından biri, sistem ile ilgili dönüt sağlayan, düzeltme ve süreci geliştirme çabalarını esas alan denetim hizmetlerinin sunulmasıdır. Bu durum, eğitim örgütleri için de geçerlidir. Eğitim sisteminde denetim hizmetlerinin yürütülmesi gerektiği yönünde eğitimciler arasında ortak bir anlayışın olduğu söylenebilir. Ancak, bu hizmetlerin sunulmuş şekli ve denetimin nasıl olması gerektiği ile ilgili tartışmalar ve eleştiriler devam etmektedir.

Eğitimin saptanmış amaçlarına genelde sınıf içinde yapılan öğretim etkinlikleriyle ulaşılabilmektedir (Taymaz, 2002). Bu nedenle eğitim sisteminde sınıf içi denetimle öğretim sürecini geliştirmeye yönelik öğretimsel denetim kavramı ortaya atılmıştır. Öğretimsel denetim, öğretmen, öğrenci ve denetmen arasında iş birliğini ve aktif katılımı öne çıkaran bir süreçtir (Forsyth, 2005, Aktaran: İlğan, 2008). Öğretimsel denetimde öğrenciler, öğretmen ve denetmenin işbirliği ile yüksek nitelikli öğrenme ortamları sağlamak için, eğitim ve öğretim sürecinde özellikle sınıf içi etkinliklerin gözlenmesi yoluyla öğretmene yardımcı olunması amaçlanmaktadır.

### Öğretimsel Denetimin Önemi ve Temel İşlevleri

Öğretimsel denetim, birçok araştırmacı tarafından kliniksel denetimin bir boyutu olarak algılanmaktadır (Aydın, 2005; Goldhammer, Anderson, & Krajewski, 1980, Aktaran: Pehlivan, 2007). Alanyazında öğretimsel denetimin öğretim sürecinin geliştirilmesi ve okulun amaçlarının gerçekleştirilmesi gibi önemli işlevleri olduğuna dair çeşitli çalışmalar mevcuttur. Harris (1963, 1986)'e göre öğretimsel denetim, öğrencilerin öğrenmesini güçlendirmek amacıyla okulun ve dersin işleyişini geliştirir. Glickman (1990), öğretimsel denetim için yapıstırıcı metaforunu kullanarak bu denetimin okuldaki tüm unsurları ve etkinlikleri aynı amaç doğrultusunda birleştirdiğini belirtmektedir. Sürekli gelişime açık olan ve öğretimin amaçlarının en üst düzeyde gerçekleşmesini sağlamada pusula görevi gören öğretimsel denetim (Erdem, 2006), öğretim sürecinin geliştirilip iyileştirilmesini sağlayarak böylelikle öğretmenin mesleki gelişimine de katkı sağlar. Knoll (1987), Retting (2000), Pfeiffer ve Dunlap (1982)'e göre ise öğretimsel denetim etkinliklerinin en önemli katkılarından biri de öğretmenin motivasyonunu, görev sorumluluğunu ve öğretme performansını geliştirmesidir (Aktaran: Thobega & Miller, 2003).

Öğretimsel denetim, sınıftaki öğretimi geliştirmeyi amaçlar (Tunison, 2005). Ayrıca, öğretmenin sınıf içindeki tutumunun olumlu yönde değişmesine katkı sağladığı ve öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu da belirtilmektedir. Nitekim öğretimsel denetimde denetmenler, öğretmen ve öğrencilerin etkili bir şekilde gelişimlerinden sorumludurlar (Glanz, Shulman, & Sullivan, 2007).

Öğretimsel denetim, öğretmenlere performanslarına ilişkin objektif bir geri bildirim sağlayarak öğretmenleri, öğrencilerinin öğrenmelerini ve başarılarını artıracak stratejileri uygulamaları yönünde geliştirir (Olivia & Pawlas, 2004, Aktaran: Glanz, 2005). Ayrıca, öğretim sürecinde ortaya çıkan sorunların tanımlanması ve çözümlenmesi yolu ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğine katkıda bulunur.

### Öğretimsel Denetim Süreci ve İlkeleri

Gensante (1994)'ye göre klasik denetim, sınıfı sadece gözlemleyerek yargılamayla yetinir. Oysa öğretimsel denetim, öğretim sürecinin iyileştirilmesi yönünde stratejiler geliştirmeyi hedefler. Bu yüzden öğretimsel denetim, beş aşamadan oluşmaktadır (Cogan, 1973; Glickman, 1990):

1. *Aşama: Öğretmenle Ön Tanışma.* Bu ilk aşamada denetmen, öğretmene yapacağı gözlemin amacını ve sebebini açıklar ve gözlem yaparken uygulayacağı yöntemi belirtir. Bunlar gözlem yapılmadan önce gerçekleştirilir ki hem öğretmen hem de denetmen için her şey daha açık hâle getirilir (Glickman, 1990; Sergiovanni & Starratt, 2007). Bu aşamada denetmen, öğretmenin beklenti ve bilgi düzeyi hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Thobega & Miller, 2003).

2. *Aşama: Sınıf Gözlemi.* Bu aşamada öğretmen ve öğrenci performansı sınıf ortamında gözlenir ve eğitimsel eleştiriler yapılır. Böylece ilk elden bilgiye ulaşılmış olur. Bu aşamada not tutmanın yanı sıra, sağlıklı verilere ulaşmak için video ya da ses kayıtlarından faydalanılır (Hazi & Rucinski; 2005; Sergiovanni & Starratt, 2007). Gözlem safhası, denetmene öğretmenin becerisi, süreçteki üstünlükler ve eksiklikler hakkında bilgi verirken öğretmene de dönüt sağlar (Thobega & Miller, 2003).

3. *Aşama: Gözlem Sonrası Görüşmeye Hazırlık.* Bu aşamada gözlemci elde etmiş olduğu verileri analiz ederek gözlem sonrası görüşme için hazırlık yapar. Hazırlık süresince denetmen, öğretmeni nasıl cesaretlendireceğine, sunacağı alternatifleri nasıl geliştireceğine, öğretmenle kuracağı öğretimsel diyalogun nasıl gerçekleşeceğine dair çalışmalar yapar.

4. *Aşama: Gözlem Sonrası Görüşme.* Bu adımda öğretmene değerlendirmeye ilişkin puanlamaya dayalı geri bildirim verilerek gözlemlerde elde edilen veriler tartışılır. Denetmen, gözlem ve görüşlerini aktararak öğretmenin öğretimsel açıdan gelişmesi için planlarını ve önerilerini paylaşır. Sonraki denetim için amaçlar birlikte oluşturulur.

5. *Aşama: Önceki Adımların Eleştirilmesi.* Bu son aşamada, öğretmenin sağladığı dönüt, uygulamaların devamı, yeniden düzenlenmesi ya da değiştirilmesi hususunda denetmenin öğretmen ile çalışmalarına yön verir.

Yukarıda sıralanan bu adımlarda denetmen tarafından öğretmenin sınıf içi etkinlikleri, birçok faktör esas alınarak gözlemlenir ve gözlem sonuçları analiz edilir. Başarılı bir sonuç elde edebilmek için de yargılamak ve suçlamak yerine karşılıklı işbirliği gereklidir. Ancak bu şekilde etkili bir sonuç elde edilmiş olur.

Öğretimsel denetim, kontrol ya da yargılama sürecini içermez (Aydın, 2005). Öğretimsel denetim sürecinde dikkate alınan ve ön plana çıkarılan temel kavramlar şunlardır: Öğretmeni ve öğretimi geliştirme, sınıf yönetimi disiplini (Glickman 1990; Glickman, Gordon, & Ross-

Gordon, 2001; Unruh 1977), iletişim, öğretim programı, grup ilişkileri, gözlem yapma, problem çözme ve karar alma, araştırma ve motivasyon (Pajak, 1990; Tunison, 2005).

### **TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE DENETİM UYGULAMALARININ ÖĞRETİMSEL DENETİM BAĞLAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ**

Türk eğitim sisteminde eğitim-öğretim faaliyetlerinin denetimi, bakanlığın Teftiş Kurulu Başkanlığına bağlı bakanlık müfettişleri ile her ilde eğitim denetmenleri başkanlıklarına bağlı eğitim denetmenleri tarafından yapılmaktadır. Ayrıca, bakanlık merkez örgütünde iç denetim birimine bağlı iç denetmenler de görev yapmaktadır. Görüldüğü gibi Türkiye’de, eğitimde denetim sistemi dış denetim bağlamında ikili ve katı bir merkezi yapıya sahiptir (Memduhoğlu, Aydın, Yılmaz, Güngör, & Oğuz, 2007).

Türkiye’deki eğitim denetimine ilişkin yapılan çalışmalarda, denetmenlerin sınıf içi öğretimsel sorunlara eğilmedikleri, öğretmenlerin oldukça seyrek gelişimsel dönüt aldıkları, öğretmenlerin rehberliğin kaynağı olarak diğer öğretmenleri gördükleri, öğretmenlerin öğretimle ilgili sorunlarını belirleme ve bu konularda öğretmene yardım sağlama ile ilgili denetmen tutum ve davranışlarının yetersiz olduğu ortaya konmuştur. Bu araştırmalarda ayrıca, çevre ile ilişkiler geliştirmede denetmenlerin yetersiz kaldıkları, öğretmenlere, ders planlama, dersi sunma, öğrenciyi güdüleme ve öğrenci başarılarını değerlendirme konularında yapılan rehberliğin yetersiz olduğu, denetmenlerin programlarla ve sınıf içi öğretimle ilgili sorunları ve çözümleri öğretmenlerle birlikte saptamadıkları, öğretmenlerin uygun öğretimsel denetim yardımı almadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır (Balcı ve diğerleri, 2007; Burgaz, 1995; Memduhoğlu, 2009; Sarıyar, 1997; Yücel & Toprakçı, 2009).

Karagözoğlu (1977), yaptığı araştırmada ilköğretim müfettişlerinin (eğitim denetmenleri) eğitim-öğretim etkinliklerinin planlanmasında ve öğretimin yürütülmesinde öğretmenlere yeterli yardımı sağlayamadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Büyüksık (1989), Ecevit (1996), Gökkyer (1997), Gün (2001), Kartal (1997), Memişoğlu (2001); Sarı (1987) ve Ünal (1999) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Aktaran: Arslantaş, 2007).

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

Topçu (2010)’ya göre denetimin amacına ulaşması için derse hazırlık, dersin sunulması, sınıf yönetimi, öğrencilerle etkileşim vb. etkinliklerin gözlemlenmesi ön koşuldur. Bunun yanı sıra, öğretmenin genel tutum ve davranışı, öğrenci ve diğer öğretmenlerle iletişimi, ders dışı gerçekleştirdiği öğretim etkinlikleri ve tüm bu etkenlerin davranışa dönüştürülme derecesinin izlenmesi gerekir. Bu izleme, bir süreklilik gerektirir. Bu nedenle öğretmenleri sürekli izleme, sorunlarını paylaşma ve önlemleri tartışarak birlikte belirleme öğretmene yardımcı olunması açısından daha etkili olur.

Öğretimsel denetim bağlamında, Türk eğitim sisteminde denetim hizmetlerinin öğretim sürecini ve öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmekten uzak olmasına neden olan belli başlı sorun alanları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

*Yapısal örgütlenme:* Bütün örgütlerde görülen sorunlar genellikle, sistemin yapı ve işleyişinden kaynaklanır (Can, 2004). Eğitim denetmenliği ve bakanlık müfettişliği şeklindeki ikili örgütlenme ve iki birim arasında organik bir bütünlük ve işbirliği bulunmaması, öğretmenlere mesleki yardımı ve öğretimi geliştirmeyi esas alan denetim anlayışını sınırlandırmaktadır. Yapılan araştırmalara göre, denetimin rehberlik ve süreci geliştirme



amacından ziyade kontrol etme, hata arama ve değerlendirme amacıyla yapıldığı sonuçlarına ulaşılmıştır (Balcı ve diğerleri, 2007). Özellikle bakanlık müfettişlerinin genellikle işletme anlayışına dayalı kurum denetimi yapmaya yoğunlaşmaları, öğretim sürecini geliştirmeye yönelik rehberliğe ve mesleki gelişime öncelik veren denetim anlayışıyla örtüşmemektedir. Ayrıca, sürekli sahada (sınıf, okul) bulunması gereken bakanlık müfettişlerinin merkezde bulunmaları, sürekli rehberlik ve denetimi olumsuz etkilemektedir. Nitekim bakanlık denetmenlerinin görev alanına giren ortaöğretim kurumlarında ders denetiminde sürekliliğin sağlanmadığı, uzun yıllar ders denetimi görmeyen ve rehberlik almayan öğretmenlerin çoğunlukta olduğu belirtilmektedir (Taymaz, 2002).

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

Burgaz (1995), denetmenin değerlendirme ve rehberlik rollerinde olduğu gibi öğreticilik rolüne ilişkin olarak birtakım yetersizliklerinin de olduğunu belirtmektedir. Denetimde öğretimsel yardımdan çok, öğretmenlerin hataları ve eksikleri üzerinde durulduğu, öğretmenlerin eğitim programlarında ortaya çıkan sorunların tek kaynağı olarak görüldüğü belirtilmektedir. Denetimde, öğretime ilişkin üstünlüklerini görmeleri, hata ve eksikliklerini gidermeleri için öğretmenlere çözüm üretmek yerine genel olarak durumun raporlanması ile yetinilmektedir.

Kontrol odaklı ve değerlendirmeye yönelik denetim, denetleneni, savunmaya, eksik ve yanlışlarını gizlemeye yöneltir. Bu da gelişmeyi önler. Sistemdeki en yetkin kişi olması gereken denetmenin, sistemdeki eksik ve yanlışları raporlayıp bırakması, bunların düzeltilip geliştirilmesine yönelmemesi, çağdaş denetimin geliştirici işlevine aykırı düşmektedir. Ayrıca, öğretmen denetimlerinde daha çok onların “neleri yaptıkları” değerlendirilmekte, geliştirmeye yönelik olarak “neleri yapabilecekleri” ihmal edilmektedir. Bu uygulama, onun liderlik, eğiticilik, rehberlik ve yardım rollerine de uygun değildir.

Yavuz (1995) tarafından yapılan çalışmaya göre, denetmenler, denetim öncesi ve sonrası, öğretim ve denetim ile ilgili görüşmelere pek yer vermemektedir. Özbek (1998)’e göre, öğretmenlerin öğretim sürecine ilişkin düşüncelerini açıkça ifade etmelerine olanak tanınmaması, ders denetiminden önce öğretmenle görüşülmemesi ve denetimden sonraki değerlendirme sürecine katılmaması öğretim sürecinin ve öğretmenlerin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Öğretimsel denetim, doğası gereği, kontrol etme ve hata aramaya yönelik olmadığından baskın denetim şeklinde değil, öğretmenle önceden haberli şekilde yapılır. Taymaz (2002), ders denetiminde kontrolü gerektiren özel durumlar dışında önceden öğretmene haber verilmesinin gerekli olduğunu, habersizce yakalama görüşünün yarar sağlayamayacağını belirtmektedir. Denetmenin sınıfa öğretmenle birlikte girmesi, ona öğretime başlama hazırlığını izleme imkânı verecektir. Baskın denetim ya da öğretmenin derse başladıktan sonra denetmenin sınıfa girmesi hâlinde, öğretim etkinliği düzensiz olarak bölünecek, öğrenciler beklenmedik bir ziyaretçi ile

karşılaşacak, bir baskın havası yaratılarak korku ve kuşku hâkim olacak ve öğretmenin sürece gönüllü katılımı olumsuz etkilenecektir.

*Birbiriyle çelişen denetmen rolleri:* Denetmenlere, rehberlik ve soruşturma görevlerinin birlikte verilmesi, denetmenlerin rehberlik ve sorgu yargıçlığı rollerini oynamalarına neden olmakta, bu da rol çatışmalarına yol açmaktadır. Yapılan araştırmalarda rehberlik ve soruşturmanın aynı kişide toplanmasının, öğretmen-denetmen ilişkilerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır (Özdemir, 1990, Aktaran: Uygur, 2006).

Rehberlik ve mesleki yardım, doğası gereği, sürece gönüllü katılımı ve açıklığı gerektirir. Oysa Türkiye'deki eğitim denetimi uygulamalarında bir eksikliğin belirlenmesi durumunda, olumsuz değerlendirmeye tabi tutulacağını, hakkında soruşturma açılabileceğini bilen bir öğretmenin denetim sürecine gönüllü ve çok açık şekilde katılımı beklenemez. Soruşturma görevinin verilmesi, teftişte gönüllülüğü ve öğretmenlerin güvenini azaltmaktadır. Nitekim Burgaz (1995)'a göre, öğretim sürecinin geliştirilmesi için birlikte çalışması beklenen denetmenlerin ve öğretmenlerin açık iletişimden kaçınmaları, öğretimsel etkililik açısından önemli bir eksiklik olur. Yapılan araştırmalarda, denetmenler ile öğretmenler arasında sağlıklı bir diyalogun olmadığı ve güven ortamının oluşmadığı (Balcı ve diğerleri, 2007), denetimin denetmenler açısından eksiklikler bulma, öğretmenler açısından ise eksiklikleri saklama çabası olarak algılandığı belirlenmiştir (Memduhoğlu, 2009). Başka bir araştırmada, öğretmenlerin eğitim ve öğretime ilişkin sorunlarını denetmenlere açıklamaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kapusuzoğlu, 1988).

*Denetmenlerin iş yükü ve denetime ayrılan sürenin yetersizliği:* Denetmenlerin denetlemekle yükümlü oldukları kurum ve öğretmen sayısı oldukça fazladır. Buna bir de incelemeler ve soruşturmalar eklenince iş yükleri daha da artmaktadır. Buna karşın sayıları yeterli değildir. Denetmenler zamanlarının çoğunu soruşturmalara ayırdıklarından, kimi zaman düzeltme-geliştirme çabalarını geçiştirmek zorunda kalmaktadırlar. Oysa soruşturma belirli rutin süreçleri olan bir iştir ve başkalarınca da yapılabilir. Denetmenler sahip oldukları zaman, birikim ve çabayı bürokratik işlemler yerine öğretmenlerin geliştirilmesine ayırabilmelidirler.

Türkiye'de uygulanan denetim, gereksinim odaklı olmaktan çok, standart değerlendirme odaklıdır. Performansı yeterli olsun olmasın bütün kurum ve kişiler, aynı süre ve biçimde, aynı formlara göre değerlendirilmektedir. Oysa denetmenler, yardım ve katkılarına daha fazla gereksinim duyan kurum ve kişilere daha fazla zaman ayırabilecek iken, zaten belirli bir yeterliğin üstündeki kurum ve kişileri de denetlemek için zaman ve kaynak harcamaktadırlar. Denetim için ayrılan sürenin öğretmenleri çeşitli yönleri ile tanıyıp değerlendirmeye bile yetmediği, öğretimsel yardım yoluyla öğretim sürecinin geliştirilmesine fırsatın dahi kalmadığı belirtilmektedir. Yapılan araştırmada öğretmen ve yöneticiler, öğretmen denetimlerinin bir-iki saatle sınırlı olduğunu, öğretmenleri ve öğretim sürecini geliştirmeye yönelik desteğin bu süre zarfında verilemeyeceğini belirtmişlerdir (Memduhoğlu, 2009).

*Standart değerlendirme formları:* Türkiye'de sınıf ve branş öğretmenlerinin denetiminde "Öğretmen Teftiş Formu" denilen yasal olarak geliştirilmiş standart gözlem formu kullanılmaktadır. Ders gözleminde kullanılan standart değerlendirme formları, öğretmenlerin sadece belirli ölçütler açısından değerlendirilebilmesine olanak vermektedir. Bu yüzden, denetmenlerin bu ölçütler dışında değerlendirilebilecek noktalarla ilgili görüşlerini yazabilecekleri ve değerlendirme yapabilecekleri esneklik mevcut değildir. Yücel ve Toprakçı (2009) ise araştırmalarında formun biçim bölümünde eğitsel ve öğretimsel denetimin yer alma düzeyinin eşit olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Taymaz (2002), formlara dayalı değerlendirmelerin öğretmenlerin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi üzerinde etkili olmadığını



belirtmektedir. Çünkü öğretmenler ders denetimlerinde değerlendirmenin hangi ölçütlere göre yapıldığını, formlarda ne gibi soruların yer aldığını bilmemektedirler. Değerlendirmelerde açıklık ilkesine uyulmadığından, öğretmenler değerlendirme formlarına bakarak üstün yönlerini ve eksikliklerini öğrenememektedirler.

*Denetmenlerin mesleki yetersizlikleri ve olumsuz tutumları:* Denetmenlerin seçimi ve yetiştirilmelerinden kaynaklanan sorunlar, kendilerinden beklenen, süreci geliştirmeye yönelik katkılarını sınırlandırmaktadır. Bazı denetmenlerin denetime klasik kontrol ve hata arama anlayışıyla yaklaşması, bir başka sorun kaynağı olarak değerlendirilebilir. Yapılan araştırmada yönetici ve öğretmenler, denetmenlerin genel tutum ve davranışlarından hoşnut olmadıklarını, denetmenlerin ön yargılı, eleştirici, sabit fikirli, kuralcı ve resmi olduklarını, güvenmeyen ve katı davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir. Son dönemlerde denetmenlerin daha sıcakkanlı, paylaşımcı ve daha ılımlı olmalarına, rehberlik yönü ağır basan yaklaşımlar sergilemelerine karşın eski klasik anlayışın tamamen ortadan kalkmadığı bulgusuna da ulaşılmıştır. Ayrıca bazı denetmenlerin ders denetimi sırasında öğrencileri karşısında öğretmene yersiz söz ve harekette buldukları, ders anlatımı esnasında öğretmenin otoritesini sarsıcı mahiyette derse müdahale ettikleri belirtilmektedir (Memduhoğlu, 2009). Karagözoğlu (1972) yaptığı araştırmada, denetmenlerin insan ilişkilerine gereken önemi vermedikleri ve öğretmenlere rehberlik edebilecek yeterlikte olmadıkları sonucuna varmıştır.

Denetmenle öğretmenin aynı eğitim düzeyinde (lisans) olmasının işbirliği ve güveni güçleştirdiği ve hizmet içi eğitimdeki süreksizliğin denetmenlerin etkililiğini azaltan önemli etkenlerden biri olduğu belirtilmektedir (Can, 2004). Denetmenlerin lisanüstü eğitim ile geliştirilmesi konusunda gerekli ve özendirici önlemlerin alınmaması, denetmenlerin niteliksel yeterliğini de olumsuz etkileyen başka bir unsurdur.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretimsel denetimde, öğretmen ve denetmenin bir araya gelerek, öğretim sürecini, mesleki bilgi ve uygulamaları işbirliği içinde geliştirmeleri, böylelikle öğrencilere daha nitelikli bir eğitim ortamı oluşturmaları amaçlanmaktadır. Böylece, öğretimin, öğretmen ve öğrencilerin bir bütün olarak gelişimine odaklanılmış olur (Glanz, Shulman, & Sullivan, 2007; Jeffrey, 2005).

Türkiye’de eğitim denetimi, uzun yıllar boyunca, kontrol etme boyutuyla ele alınmıştır. Kısmen de olsa hâlen bu anlayışla yürütülmekle birlikte geliştirme boyutuna vurgu yapan değerlendirme ve uygulamalar da yaygınlaşmaktadır. Çağdaş dünyada denetim anlayışı ve hizmetleri ataerkil anlayıştan günümüzdeki öğretim ve gelişme odaklı çağdaş anlayışa doğru değişirken Türkiye’de geç başlayan bu gelişme sürecinin henüz kat edeceği çok mesafe vardır.

Türk eğitim sisteminde, öğretimsel denetim anlayışına uygun olarak, öğrenme-öğretme sürecinin geliştirilmesine, öğretmenlere bu doğrultuda gerekli mesleki yardımın yapılmasına ve denetim hizmetlerinin etkililiğinin artırılmasına yönelik girişimler sürdürülmekle birlikte, daha köklü reformlara, yeni yaklaşımlara ve etkili önlemlere gereksinim duyulmaktadır. Bu amaçla:

- Eğitimde biçimsel ve kontrol odaklı denetimden rehberlik ve öğretimi geliştirme odaklı denetime ağırlık verilmelidir.
- Eğitim denetimi sistemindeki mevcut ikili yapıya son verilerek denetim sistemi bütünleştirilmeli, rehberlik ve denetim görevi ile soruşturma görevlerini yürüten ayrı birimler oluşturulmalıdır. Özellikle soruşturma rolü, mesleki yardım ve rehberlik rolü ile çelişmektedir. Bu nedenle soruşturma görevini yerine getirecek denetmenler ayrılmalıdır. Denetmenlerin arasından gönüllü olanlar arasından soruşturmacı müfettişler seçilip bu görev için özel olarak

yetiştirilmelidirler (Arslantaş, 2007; Kayıkcı, 2005). Rehberlik ve denetim ile ilgili gruplar, branşlara göre örneğin, okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim, özel eğitim ve soruşturma gibi uzmanlık gerektiren alanlarda oluşturulmalıdır.

- Eğitim sistemimizde sonuç değerlendirmesi (summatif) yerine süreç (formatif) değerlendirmesine odaklı bir denetim anlayışı benimsenmelidir. Sonuç değerlendirme, geçmiş davranışlarla ilgilenen, başarıyı belgeleme konusu üzerinde odaklanmış, belli bir etkinlik döneminin sonunda yapılan nicel bir değerlendirme yaklaşımına dayalıdır. Oysa süreç değerlendirme, beklenen davranışlarla ilgilenen, güçlü ve zayıf yönler üzerine birlikte odaklanan, mesleki gelişime katkı sağlayan, nitel bir değerlendirme yaklaşımı kullanan, süreç boyunca yapılan araştırma odaklı bir etkinliktir. Bu nedenle eğitim denetiminde iyi düzenlenmiş bir süreç değerlendirme sistemi kurulmalı ve sonuç değerlendirme ancak bunun sonucunda yapılacak bir etkinlik olmalıdır.

- Denetmenlerin rollerinin, inceleme ve soruşturmadan öğretimsel liderlik ve rehberlik yönünde değiştirilmesi gerekmektedir. Denetmenler çalışmalarında; güdülemeyi ve morali artırmayı, iş doyumunu sağlamayı esas almalıdırlar. Denetimde yetkiden çok etkiyi, özendirmeyi, ödülü, işbirliğini ve katılmayı ön plana çıkarmalıdırlar.

- Denetmenler, denetledikleri öğretmenlerle birlikte sorunları değerlendirmeli, çözüm önerileri geliştirmeli ve bir gelişim plânı hazırlamalıdırlar (Memduhoğlu & Taymur, 2009).

- Türk eğitim sisteminde ilköğretim kurumlarında görevli bütün sınıf ve branş öğretmenlerinin denetiminde standart bir gözlem formu kullanılmaktadır. Ders gözleminde kullanılan standart değerlendirme formları, öğretmenlerin sadece belirli ölçütler açısından değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu yüzden, denetmenlerin bu ölçütler dışında değerlendirilebilecek noktalarla ilgili görüşlerini yazabilecekleri ve puanla değerlendirebilecekleri bölümlere de denetim formunda yer verilmesi gereklidir (Pehlivan, 2007). Kullanılmakta olan gözlem formlarına alternatif olarak daha bütüncül ölçütler içeren ve denetmenlere esneklik alanları yaratacak yeni gözlem formları ve ölçütleri hayata geçirilmelidir.

- Denetmenlerin öğretmenlerle daha insancıl ve sevecen iletişim kurma yönündeki olumlu değişimi sürdürülmelidir.

- Okullarda denetimin niteliğinin artırılması için denetmen sayısı artırılmalıdır

- Denetimde daha fazla gereksinim duyan ve özellikle görece deneyimsiz olan öğretmenlere öncelik verilmeli, denetimlerde bunlara daha çok zaman ayrılmalıdır.

- Denetmenlerin meslek öncesi yetiştirilmeleri sürecinde, uygulanacak eğitim programı mevcut program dikkate alınarak yeniden hazırlanmalıdır. Bu programa mesleki yardım ve rehberliğe ağırlık veren konuları içeren dersler konmalıdır. Özellikle, “rehberlik”, “sağlıklı insan ilişkileri”, “mesleki yardım ve rehberlikte yeni anlayışlar” gibi dersler, yetiştirme programına konulmalıdır.

- Denetmenler, eğitim-öğretim ve denetim konusunda yenilikleri izlemeleri yönünde özendirilmelidir (Kunduz, 2007).

- Denetmenler, eğitim-öğretimde meydana gelen gelişmelerden haberdar edilmeleri için her yıl periyodik hizmet-içi eğitimlere alınmalıdırlar. Bu kapsamda hâlen görev yapmakta olan denetmenler, en az iki yılda bir özellikle “mesleki yardım ve rehberlik” ve “insan ilişkileri” gibi konularda hizmet-içi eğitim programlarından geçirilmelidirler. Bu konuda olanaklar ölçüsünde eğitim fakültelerinin eğitim bilimleri bölümleriyle işbirliği yapılabilir.

• Türk eğitim sisteminde eğitim denetimi alt sisteminin yapısal sorunları ve işleyişi ile ilgili diğer tüm paydaşların (bakanlık merkez yöneticileri, bakanlık müfettişleri, eğitim denetmenleri, okul yöneticisi ve öğretmenler) görüşlerinin alındığı nicel ve nitel yöntemlerin (bireysel görüşmeler ve odak grup görüşmeleri) bir arada kullanıldığı araştırmalar yürütülebilir.

### KAYNAKÇA

- Arslantaş, H. İ. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin mesleki yardım ve rehberlik rollerinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A., Aydın, İ., Yılmaz, K., Memduhoğlu, H. B., & Apaydın, Ç. (2007). Türk eğitim sisteminde ilköğretimin yönetimi ve denetimi: mevcut durum ve yeni perspektifler. S. Özdemir, H. Bacanlı, & M. Sözer (Ed.). *Türkiye’de okul öncesi ve ilköğretim sistemi: temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayını.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-134.
- Can, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinin denetimi ve sorunları. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 112-121.
- Cogan, M. (1973). *Clinical supervision*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 275-294.
- Gensante, E. M. (1994). *A vision for instructional supervision: Mission impossible?* Retrieved October 21, 2008, from [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0JSD/is\\_11\\_51/ai\\_77196962](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0JSD/is_11_51/ai_77196962)
- Glanz, J. (2005). *On vulnerability and transformative leadership: an imperative for leaders of supervision*. Paper presented at the Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision, Athens, Georgia.
- Glanz, J., Shulman, V., & Sullivan, S. (2007). *Impact of instructional supervision on student achievement: can we make the connection?*. Paper Presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Glickman, C. D. (1990). *Supervision of instruction: a developmental approach*. USA: Allyn and Bacon.
- Harris, B. M. (1963). *Supervisory behavior in education*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Harris, B. M. (1986). *Developmental teacher evaluation*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hazi, H. M. & Arredondo Rucinski, D. E. (2005). *Refocusing on the ritual of teacher evaluation: Implications for the future of supervision*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision, Athens, Georgia.
- İlğan, A. (2008). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.
- Kapusuzoğlu, Ş. (2004). *Okula dayalı yönetimde denetim sisteminin işlevselliği ve katkısının değerlendirilmesi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Karagözoğlu, G. (1977). *İlköğretimde teftiş uygulamaları*. Yayınlanmamış doçentlik tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kayıkçı, K. (2005). *MEB denetmenlerinin teftiş alt sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri*. Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayını.

- Kunduz, E. (2007). *İlköğretim müfettişlerinin çağdaş eğitim denetimi ilkelerine ve kliniksel denetime yönelik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lunenburg, F. C. & Ornstein, A. C. (2004). *Educational administration: concepts and practices* (4<sup>th</sup> ed.). Belmont, CA: Thomson Wadsworth Publishing.
- Memduhoğlu, H. B., Aydın, İ., Yılmaz, K., Güngör, S., & Oğuz, E. (2007). The process of supervision in the Turkish educational system: purpose, structure, operation. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 56-70.
- Memduhoğlu, H. B. (2009). *Paydaşların gözüyle Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı*. IV. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde sunulan bildiri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Memduhoğlu, H. B. & Taymur, A. (2009). *Türk eğitim sistemi denetim alt sisteminin yeniden yapılandırılmasına ilişkin bir model önerisi*. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Tüm Eğitimciler ve Müfettişler Sendikası, Ankara.
- Özbek, Ç. (1998). *İç denetim mesleki uygulama standartları*. İstanbul: İç Denetim Enstitüsü Yayınları No:2.
- Pajak, E. (1990). *Identification of dimensions of supervisory practice in education: reviewing the literature*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, USA.
- Pehlivan, F. (2007). *Türkiye, Fransa ve İngiltere eğitim sistemlerinde öğretimsel etkinliklerin denetiminin yapısal olarak karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Sarıyar, Y. (1997). *İlköğretim okullarında branş öğretmenlerinin denetiminde kullanılmakta olan teftiş formunun ilköğretim müfettişleri ve branş öğretmenlerinde değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2007). *Supervision: a redefinition*. USA: McGraw Hill.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Thobega, M. & Miller, G. (2003). Relationship of instructional supervision with agriculture teachers’ job satisfaction and their intention to remain in the teaching profession. *Journal of Agricultural Education*, 44(4), 57-66
- Topçu, İ. (2010). İlköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39
- Tunison, S. (2005). *Instructional supervisory policies and practices*. Retrieved October 20, 2008, from <http://www.ascd.org/ASCD/pdf>.
- Uygur, D. (2006). *İlköğretim okullarında aday öğretmenlerin yetiştirilmesinde ilköğretim müfettişlerinin rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerine klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Yücel, H. & Toprakçı, E. (2009). *Öğretmen denetiminin ihmal edilen boyutu olarak eğitsel denetim*. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumunda sunulan bildiri, Tüm Eğitimciler ve Müfettişler Sendikası, Ankara.