

Rethinking Educational Supervision*

Kadir BEYÇİOĞLU
Inonu University Faculty of Education

Burhanettin DÖNMEZ
Inonu University Faculty of Education

Abstract

The history of educational (school) supervision has been influenced by the history of the interaction of intellectual movements in politics, society, philosophy and industrial movements. The purpose of this conceptual and theoretical study is to have a brief look at the concept of educational supervision with related historical developments in the field. The paper also intends to see the terms and issues critically, and to conceptualize some issues associated with educational supervision in practice. In the paper, the issues are discussed and a number of suggestions are addressed for debate.

Keywords: *Educational supervision, educational supervisor, educational supervision history, issues.*

SUMMARY

The history of educational (school) supervision has been influenced by the history of the interaction of intellectual movements in politics, society, philosophy, and industrial movements (Davis, 1988; Glanz, 1994; Oliva & Pawlas, 2004). In this study, three main terms of supervision are used as concepts which are not so different from each other and are defined in a broader sense to include both instructional supervision and educational supervision. The first term is instructional supervision that is designated for the purpose to improve instruction through working with teachers, the second is administrative inspection that lays emphasis on administrative monitoring, enforcement and control, and the last term is school supervision, which is used synonymously with educational supervision (Zeng, 1993; Zepeda, 2001, 2002).

*An earlier version of this paper was presented at the Turkish Educational Administration and Supervision Association Conference on 21-22 June, 2007.

The purpose of this conceptual and theoretical study is to have a brief look at the term *educational supervision* with regard to historical developments in the field. The paper also intends to see the terms and issues critically, and to conceptualize some issues associated with educational supervision in practice together with some suggestions which have been set up as new opinions.

Educational Supervision and Educational Supervisor

Alfonso, Firth, and Neville (1975: 3) discussed educational supervision as a process and as a role. As a process, it expresses the combination of objects, philosophy and subsystems. As a matter of role, it consists of supervisors' efficiencies and responsibilities. According to Weller (as cited in Waite, 1995), educational supervision has three functions: guidance, training, and instruction. Some other authors consider supervision as a function which aims to help teachers and students, but they think this specific goal of it and its functions may be questioned because of the problems in practice (Frase, 2005; Grant; 2005; Ham, 1987; Hoy & Forsyth, 1986; Zepeda, 2006)

Van Der Bogert (2006: 146) compares the concept to a marriage between teachers and supervisors which is sometimes in difficulties and sometimes does harm to children (students).

Educational supervision is generally associated with inspection (Harris, 1963; Marks, Stoops & King-Stoops, 1985; McKean & Mills, 1965). Even it differs from one country to another; supervision is usually seen as a work in process that is mainly done by supervisors, principals, school superintendents, and assistant principals (McNicol, 2004; Başar, 2007; Feyerabend, 1999a, 1999b)

Developments in the Field of Educational Supervision

Having a close look at the literature of educational supervision, we can report that educational supervision has been put in practice changing from a control mechanism which inspects and restricts teachers for not having them make errors to a practice which allows schools, especially at present, to have its members supervise themselves in collaboration and group dynamics (Abercombie et al., 1893; Burton & Brueckner, 1966; Glanz, 1994; Glickman, Gordon & Ross-Gordon, 2001; Holland & Adams, 2002; Kowalski & Brunner, 2005; McKean & Mills; 1965; Mirick, 1918; Macnab, 2004; Nelson & Sassi, 2000; Sergiovanni & Starratt, 2002; Swaffield & MacBeath, 2005; Weiss & Weiss, 2001). Nowadays, some authors execute a portrait for supervisor as a critical friend who is very close to teachers (Ehren & Wisscher, 2006; Everton & Galton, 2004; Fink, 2005; Houston, 2006), and as a change leader who is not only ruled by theories but also guided by practice and context (Fullan, Cuttress & Kilcher, 2005; Hallinger, 2003; Hargreaves, 2005; Walker & Dimmock, 2005)

The development processes in the field can be divided into six main periods which do not cause to end of each other. Any period may last in other periods (Alexander, 1923; Aydın, 1986; Aydın, 2005; Burnham, 1976; Fehr, 2001; Harper, 1936; Hayes,

1925; Goldhammer, Anderson & Krajewski, 1980; Oktay, 1999; Oliva & Pawlas, 2004; Otto, 1943; Sergiovanni, Burlingame, Coombs & Thurston, 1999):

1. 1600s- 1920s: Before Positivism,
2. 1920s-1930s: Scientific Management,
3. 1930s- 1950s: Human Relations,
4. 1950s-1970s: Theory Movement,
5. 1970s- 1980s: Clinical Supervision,
6. 1980s to present: Postmodern/Critical Theory.

Issues in the Field

Issues about the term supervision:

Although the concept of supervision is a liquid term, it is at the centre of critical arrows. For example, Starratt, in 1991, proposed that educators abolish supervision and he suggested that, although we profess our belief that supervision exists to improve instruction, the reality of school practice tied to an old and discredited notion of inspection (as cited in Holland & Garman, 2001). In addition, Holland and Garman (2001) denoted that the main contaminant of the concept of supervision is teacher evaluation.

Communication gap between scholars and practitioners:

Theories cannot be sole tools for practicing supervisors. The practice itself has a vital role in supervisory behaviors. Most scholars in the field are not aware of practice. As evidenced and asked themselves by Holland and Garman (2001); “How many of us have asked the question: What gives the supervisor the right to walk into a teacher’s classroom and make judgments about his or her performance.”

Lack of source books and articles in the field:

There are not many publications in the field which focused on educational supervision. When considering, for example, a Turkish journal of educational administration that is entitled “*Educational Administration: Theory and Practice*”, we can find few articles on educational supervision in all issues of the journal (Başar, 1996; Bozkurt, 1995; Kayıkçı, 2005; Köklü, 1996; Süren, 1995; Tanrıoğen, 1997; Taymaz, 1995). Similarly, there are few books about supervision in Turkey (Aydın, 1986; Başar, 1995; Aydın, 2005; Taymaz, 2005).

The gap between supervisors and teachers

According to many leading researchers in the field, the supervisory behavior between supervisors and teachers is somewhat problematic owing to teacher evaluation (Holland & Garman, 2001; Holland, 2005; Pajak and Glickman, 1989; Waite, 1993). That is why teachers think that supervisors are prejudiced, incompetent regarding their

subject matter and inspection ability, judgmental, and the supervisors are considered domineering as if observing from an ivory tower viewpoint (Collins, 2004).

Issues about methodologies of research on educational supervision

The orthodoxy in research on educational supervision has been criticized recently. Some authors, such as Holland , Waite, Retallick, Pajak and Glickman (as cited in Waite, 1993) urge that studies be broken free from theory movement orthodoxies. They have launched the idea that qualitative methods be on researchers' agendas.

Scholars' leaving of the field

As Holland & Garmann (2001) implied, since the 1990s we have recognized a dim sense of scholarly malaise hovering over supervision. Sergiovanni, Glickman, and Starratt, for example, had moved away from the field. Therefore, the field has been experiencing a scholarly malaise that may end in really serious illnesses.

Issues in supervisor education

Educational supervision programs have been under the effects of educational administration programs (Öztürk, 1996). Instead of putting needs of practice, most scholars prefer to form their courses considering their personal needs and priorities (Şimşek, 2004).

DISCUSSIONS & CONCLUSIONS

Educational supervision has had collateral historical periods with educational administration. Its functions have varied from controlling to collaborating. Supervisory behavior has been affected by those historical movements. The field's history has witnessed a lot of issues during its journey, from abolishing it to methodological issues.

Consequently, it may not be faulty to propose that, if the term is contaminated, we should revise teachers' perceptions of traditional supervision in practice. In the same way, communication gap between scholars and practitioners, and supervisors and teachers should be overviewed. Likewise, we should rethink the way we educate supervisors. Finally, we should notice the fact that the more we publish books and articles about educational supervision, the better supervision progresses.

Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek*

Kadir BEYÇİOĞLU
Inönü Üniversitesi

Burhanettin DÖNMEZ
Inönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Eğitim ve eğitim sistemleri hızla kabuk değiştirmekte ve yenileşmektedir. Eğitim etkinliklerinin geliştirilmesinde en önemli araçlardan olan denetimin de bu değişimden etkilenmesi kaçınılmazdır. Bu çalışmanın amacı, eğitim denetimi ve eğitim denetçisi kavramlarına, tarihsel gelişimi içinde, sınırdığı kuramsal dönemleri de ele alarak, kısaca bakabilmek ve eğitim denetimi birikimindeki kuramsal olguları ve sorunları daha yakından görebilmektir. Bu çalışma kapsamında öncelikle eğitim denetimi ve eğitim denetçisi kavramlarına bakılmış, alana ilişkin tarihsel gelişim süreci ve kuramsal dönemler ele alınmış, günümüz eğitim denetimi alan yazınında tartışılan sorunlara kısaca değinilmiş ve geliştirilen öneriler tartışmaya açılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim denetimi, eğitim denetçisi, eğitim denetimi tarihi, sorunlar

İnsanlar, her zaman toplumsal yaşamı denetleme gereği duymuşlardır. Önceleri, kontrol etmeyi amaçlayan denetleme gücü olarak, yaygın biçimde büyü ve din kullanılmıştır. Daha sonraki yüzyıllarda yaşanan aydınlanma dönemi ve gelişen bilimin etkisiyle bu iki denetim aracı değişime uğramıştır. Büyüye ve dine yaklaşımda, insan aklının baskın unsur olarak ortaya çıkması ve bunun diğer toplumsal alanlara yansımaları sonucu, günümüz denetim anlayışının temellerinin atıldığı söylenebilir.

Bu denetim anlayışının egemen bir değerler dizgisi (paradigma) olarak toplumda genel kabul görmesi zaman almış olmakla birlikte, giderek en küçük toplumsal yapı taşı olan aileden, devlete kadar her düzeyde genel kabul gördüğü düşünülebilir.

Her örgüt gibi eğitim örgütleri de denetime ihtiyaç duyar. Çoğunlukla eğitim yönetimi içinde ele alınan ve bu nedenle eğitim yönetimi alanının gölgesinde kalan eğitim denetimi (Davis, 1988), alanının tüm öyküsü okunduğunda, geçmişten günümüze her dönem farklılıklar görülebilmektedir. Eğitim denetimi kuram ve uygulamaları, bu

* Bu çalışmanın kısa bir özeti, 21-22 Haziran 2007 tarihleri arasında EYEDDER (Eğitim Yöneticileri ve Eğitim Deneticileri Derneği) tarafından düzenlenen "Eğitim Yönetimi Kongresi"nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

tarihsel yolculuğu içinde, siyasi, toplumsal, felsefi, dini ve endüstriyel unsurlar tarafından etkilenmiş ve etkilenmektedir (Glanz, 1994; Oliva ve Pawlas, 2004).

Bu çalışmada, denetim kavramı içinde yer alan ve öğretmenlerle yürütülen *öğretimin denetimi*, yöneticilerle yürütülen *yönetimin denetimi* ve her iki olguyu da kapsayan *okul denetimi* (Zeng, 1993), birbirinden çokta farklı olmayan süreçler olarak ele alınmıştır. Ayrıca, denetimle veya formal ve informal yollarla elde edilen verilere dayanarak öğretimi ve belirlenen programlar ve performans çerçevesinde öğretmen yeterliliğini ölçen *değerlendirme* ile okulda eğitimin ve öğretimin kalitesini artırmayı amaçlayan ve gelişimsel bir süreç olan *denetim*, aynı kültürün ana temaları olarak, birbirlerine yakın anlamlarda kullanılmıştır.

Bu bağlamda, bu çalışmanın amacı, eğitim denetimi ve eğitim denetçisi kavramlarına, tarihsel gelişimi içinde, sınırdığı kuramsal dönemleri de ele alarak, kısaca bakabilmek ve 1980'lerden sonra giderek karmaşıklaşan ve gelişen eğitim denetimi birikimindeki kavramsal olguları ve sorunları daha yakından görebilme. Çalışma kapsamında öncelikle eğitim denetimi ve eğitim denetçisi kavramlarına, alana ilişkin tarihsel gelişim sürecine ve alandaki kuramsal etkilere bakılmış, daha sonra günümüz eğitim denetimi alan yazınında tartışılan sorunlara değinilmiş ve bazı çözüm önerileri tartışmaya açılmıştır.

EĞİTİM DENETİMİ VE EĞİTİM DENETÇİSİ

Alfonso, Firth ve Neville (1975: 3) denetimi hem bir süreç hem de bir rol olarak ele almaktadır. Süreç bakımından denetim amaç, felsefe ve alt sistemlerin bir bileşimidir. Rol bakımından ise kavram, denetmenin gerçekleştirdiği etkinlikler ve sorumluluklardan oluşur. Bu süreçlerin ve rollerin denetmenin varolan özelliklerinde oluşturduğu bileşim ise, denetsel davranışın işlenmemiş halidir. Bu da denetmen sayısı kadar denetim tanımı vardır savını destekler bir değerlendirmedir. Bu yüzden alan yazında eğitim denetimine yoğunlaşmış çoğu araştırmacı, denetimi sınırları çizilmiş bir tanımla açıklamak yerine, okulun, öğretmenlerin ve öğretimin gelişimi için gerekli olan bir süreç olarak ele almaktadırlar. Weller'in rehberlik, eğitim ve öğretim olmak üzere üç işlevi olduğunu belirttiği (Akt. Waite, 1995) eğitim denetiminde, Frase (2005), çıkış noktasının öğretimi ve öğrencilerin gelişimini iyileştirmek olduğunu vurgulamakta ve bu amaca ulaşma konusunda başarılı olunduğuna dair yeter düzeyde kanıt olmadığını belirtmektedir.

Grant (2005), farklı ve dar bir çerçevede uygulanan bir alandan bakarak değerlendiriyor olsa da, denetimi; "hayallerin, peri masallarının, uydurmaların ve yanlışlıkların" arasında yer edinebilmek için mücadele eden, "belirsizlik ruh hali yaşayan" ilginç bir kuramsal yap-boz olduğu kadar, önemli bir uygulama alanı olarak ele almaktadır. Benzer biçimde Zepeda da (2006: 65) denetimi, "öğretmenlerin mesleki olgunluğa gidişlerindeki büyük yap-bozun (puzzle) önemli bir parçası" olarak değerlendirmektedir. Hoy ve Forsyth (1986: 3) ise, eğitim denetimi kavramını, denetmenlerin yaptıkları işlerin çeşitliliğinden dolayı yanlış kavranmış ve kafa karıştırıcı olarak görüyorlar ve bu karmaşanın öğretmenler üzerinde korku, şüphe ve

yanlış anlamaya neden olduğunu ileri sürüyorlar. Benzer biçimde, Ham’de (1987: 44), denetimi “öğretmenin gelişim sürecindeki en zayıf halka” olarak görmektedir.

Van Der Bogert (2006: 146) tarafından öğretmenlerle müfettişler arasında düşlerini gerçekleştirme fırsatı olarak görülen; içten ve dıştan müdahalelerle inişli çıkışlı dönemler yaşayan ve zaman zaman çocuklara (öğrenciler) zarar vermeye başlayan bir evliliğe benzetilen eğitim denetimi, alan yazında çoğunlukla teftiş kavramı ile birlikte anılmakta ve bu iki kavram, okulun amaçlarına ulaşmasına ve gelişmesine etkide bulunmaları bakımından (Harris, 1963; Marks, Stoops ve King-Stoops, 1985; McKean ve Mills, 1965) genellikle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır.

Bazı ülkelerde farklı uygulamalar olsa da, çoğunlukla müfettişlerin, müdürlerin ve müdür yardımcılarının yaptıkları bir iş olarak görülen, sert ve ürkütücü bir kavram olarak algılanmakta olan ve hatta geçmişte, toplum polisliğine (Burton, 1925) benzetilen eğitim denetimi, aslında çağcıl sistemlerde öğretmenin, hatta ailenin ve öğrencilerin bile ilgi alanındadır. McNicol (2004: 288), günümüz denetiminin artık sadece dışarıdan değerlendirme ile değil, ayrıca okulun ve okul üyelerinin birbirlerini ve kendi kendilerini değerlendirmesi yolu ile de geliştirilmesi gerektiği görüşünü, alandan diğer araştırmacıların çalışmalarından örnekler vererek, ileri sürmektedir. Başar’a göre (2007) de, “bu anlamda denetim herkesin görevidir. Düzeltme ve geliştirme hedeflerine ulaşabilmek için, öğrenciler, veliler, çevre, öğretmenler, okulu ve kendilerini denetlemelidir”. Feyerabend’e (1999a) göre ise, her olayda son sözü, uzmanlar değil, konuyla doğrudan ilgili insanlar söylemelidir. Eğitim denetiminde bu durum, okul paydaşlarının da (öğrenciler, aileler, öğretmenler vb.) denetim sürecine katılması olarak algılanabilir. Hatta, Feyerabend (1999b: 130) bu konuda daha doğrudan ifadeler kullanmakta ve “... öğrenciler de kendi öğretmenlerini denetlemeye başlamadıkça, dokunulmazlık zırhı ardındaki...” öğretmenlerin “... bize kendi fikirlerini kabul ettirebileceklerini” savlamaktadır.

EĞİTİM DENETİMİNİN TARİHSEL VE KURAMSAL YOLCULUĞU

N. E. Fehr, bir toplum bilim olarak adlandırdığı tarihi, “sosyal yapıların, kurumların ve kültürlerin” yükselişleri ve düşüşlerinin öykülenmesi olarak değerlendirmektedir (Akt. Fehr, 2001). Alfonso, Firth ve Neville’e (1975: 13) göre, “bir örgütün tarihsel gelişimi, o örgütün felsefesinin gelişmesi ve derinleşmesinde... önemli bir etkidir.” Bir toplumsal örgüt olan eğitimde de, alanın tarihsel gelişimi ile ilgili çalışmaların gerekliliğinin çok fazla tartışılacak bir olgu olmadığı kolaylıkla söylenebilir. Daresh’in de vurguladığı gibi, “eğitim denetimi, geçmiş ve günümüz yaklaşımlarının bir harmanından oluştuğu için, bu alanı daha iyi anlayabilme çabaları da tarihsel betimlemeler ve bakış açılarına ilişkin bilgilere dayanmalıdır” (Akt. Fehr, 2001: 6). Bu türden bir yaklaşım, geçmişteki kuramları, etkilerini, günümüz denetim uygulamalarıyla ilişkilerini daha iyi anlamamızı ve gelecek için yeni bakış açıları oluşturmamızı sağlayacaktır.

Glanz'ın (1994) "*Denetim: geçmişi olmayan bir alan- Supervision: a field without a past*" başlıklı çalışması, eğitim denetimi alanını anlamamıza katkı sağlayabilir. Çünkü Glanz'a (1994: 5) göre, oldukça "karmaşık ve farklı olan" eğitim denetimi tarihi, açıkçası bir toplumun "sosyal ve düşünsel hareketlerinin etkileşiminin tarihidir."

Ayrıca, Sergiovanni ve Starratt'ın (2002) eğitim denetimiyle ilgili önemli kaynaklardan biri olan, "*Supervision: a redefinition*" adlı kitaplarına verdikleri isimde vurgulandığı gibi, eğitim denetimi alanının "yeniden tanımlanmayı" gerektirmesi alan yazında sıkça yapılan bir tartışmadır. Benzer bir yaklaşımı Glickman, Gordon ve Ross-Gordon (2001) tarafından yazılan "*Supervision and instructional leadership: a developmental approach*" adlı kitabın, "*Denetim: Yeni bir paradigma için yeni bir isim*" başlıklı ilk bölümünde görebiliriz. Öyle ki, eğitim denetimi alanı için, yeni bir paradigma olarak değerlendirilebilecek olan bu kitabın 1985 yılında yapılan ilk baskısının, çalışmanın "denetimin geleneksel kapsamında" olmadığı doğrultusunda yoğunlaşan ve yayınevi editörünü bile kararsızlığa sürükleyen olumsuz eleştiriler nedeniyle, yayınlanmaması dahi düşünülmüştür (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2001: xiii). Bu durum, yeniden kavramlar yaratma çabasına karşı, alanın tutuculuğuna ve alanın değişim ve yeniden yapılanma gereksinimine de bir örnek olarak ele alınabilir.

Geçmişteki izleri 1600'lü yılların ortalarına dek uzanan (Burton ve Brueckner, 1966; McKean ve Mills; 1965) eğitim denetimi; tüm bu bilinç yitirmeler, tutuculuklar, içe kapanmalar, kendini yenilemeyi gereksinmeler, geçmişsiz kalışlar ve kimlik yenileme çabalarıyla birlikte, tarihi gelişimi içinde değişimler yaşamış, günümüze kadar varlığını koruyarak gelmiştir.

Önceleri eğitim denetimi, eğitim sisteminin "düzeltilmesi gereken hatalarını" azaltan, eğitimciyi sadece yapması gerekenlerle sınırlı tutan, hatalı davranmamaları için "teftiş" eden ve yönlendiren bir anlayışla uygulanmıştır (Abercombie ve diğerleri, 1893; Mirick, 1918). Günümüzde ise eğitim denetimi, okul ya da üyelerinin kendi kendilerini, işbirliği ve grup dinamiği içinde "değerlendirmeleri" noktasına kadar farklılaşan anlayışlarla uygulanmaktadır (Holland ve Adams, 2002; Kowalski ve Brunner, 2005; Macnab, 2004; Nelson ve Sassi, 2000; Sergiovanni ve Starratt, 2002; Swaffield ve MacBeath, 2005; Weiss ve Weiss, 2001; Zepeda, 2001, 2002).

Glickman, Gordon ve Ross-Gordon'a (2001: 6) göre, "başarılı okulların tutkalı" olan denetim biçimleri; tarihsel süreci içinde çoğunlukla öğretmen eğitim davranışlarını kontrol etmeye çabalayan yöneticiden, Ehren ve Wisscher'in (2006: 51-53) deyişiyle "*okulun gelişimi için eleştiren, ... tutkulu bir dost*" olan lidere uzanan paradigmalara yönlülmüştür (Everton ve Galton, 2004; Fink, 2005; Houston, 2006).

Tanım ya da kavram çok fazla değişirse de, denetimin rolü, farklılaşmış ve farklılaşmaya devam etmektedir. Denetmen artık sadece kuramların yönettiği değil, kuramlarla da yönetebilen, "bağlam içinde liderliği gelişen" (Walker ve Dimmock, 2005: 80), yeni kuramlar üreten, entelektüel, birikimli bir değişim modelidir. Aydın'ın da (1986: vi) belirttiği gibi, "denetimin amacı süreci geliştirmektir. Denetmen bu amacın gerçekleştirilmesinde kilit bir rol oynayan lider konumundadır. Gerçek anlamda

bir eğitim lideri olarak bu süreçte yer almaktadır.” Şunu da unutmamak gerekir ki bu tür süreçlerin gelişimi, ancak eğitim olgusunda sürekli bir değişime açıklık ve değişimi sürdürülebilir hale getirmekle mümkündür. Yakın dönem liderlik alan yazını dikkatle incelendiğinde de görüleceği gibi eğitimde *değişim, liderlik ve sürdürülebilir liderlik* işlevsel kavramlardır (Fullan, Cuttress ve Kilcher, 2005; Hallinger, 2003; Hargreaves, 2005). Bu durumdan, denetim sürecinin ve denetmenlerin etkilenmemesi, değişimle ve değişmekle ilgilenmemeleri pek mümkün görünmemektedir. Harris ve Valverde (1976) tarafından da vurgulandığı gibi, eğitim deneticileri geçmiş deneyimlerini geleceğin olasılıklarına ve olası durumlarına izdüşümleyip, hemen yanı başlarında birer probleme dönüşecek değişimleri planlayarak yönetmede süreklilik sağlayabilirler.

Eğitim yönetimiyle hemen hemen aynı yolculuğu yaşayan, denetim alanının altı dönem olarak ele alınabilecek olan tarihsel ve kuramsal yolculuğu, kesinlikle birbirini sonlandırarak yerine geçen dönemler gibi algılanmamalıdır. Çünkü her bir dönem, diğer dönemlerde de etkisini sürdürebilmektedir:

1600’ler- 1920’li yıllar-Pozitivizm Öncesi Dönem:

Eğitim denetimine ilişkin ilk kayıtlar, ruhban sınıfını öğrencilerin okuma ve dini kuralları öğrenmelerinde ilerleme sağlayıp sağlamadıklarını kontrol etmeleri için yetkilendiren ve Amerika’da 1647 yılında çıkarılan Massachutes Okul Yasasında görülmektedir (Oliva ve Pawlas, 2004: 4). Diğer ülkelerde de durum pek farklı değildir. Örneğin, eğitim sisteminde denetimin kiliseden bugüne geçirdiği yolculuğa kısaca değinen Shaw ve arkadaşlarının (2003) aktardıklarına göre İngiltere’de ve Oktay’ın (1999) aktardığına göre Fransa’da 1900’lü yıllara kadar eğitimde kilise etkisi ve denetimi ağırlığını korumuştur. Türkiye açısından da benzer yaklaşımlardan bahsedilebilir. Osmanlı İmparatorluğu’nda sıbyan mektepleri ve medreseler dini kurumlar tarafından yönetilmekteydi. İlk kez 1838’de gündeme gelen mahalle mektepleri öğretmenlerinin yeterliliklerini saptamayı amaçlayan Bayındırlık İşleri Kanunu ile denetimden bahsedilmiştir (Oktay, 1999: 35–37).

Bu dönemlerde daha çok okula iyi bakılıp bakılmadığını, öğretmenlerin öğrencilere yönelik disiplin tutumlarını ve din eğitiminin verilip verilmediğini sorgulayan ve “yönetimsel bir nitelik taşıyan” (Aydın, 1986: 2) denetim modelinin amacı, okulları ve öğretmenleri kontrol etmek ve öğretmen hatalarını bulmak odaklıydı. Denetim, çoğunlukla din adamları ve seçilmiş yurttaş komiteleri tarafından yürütülmekteydi. Burnham’a (1976: 302) göre, bu dönemin “denetim teorisi, yönetimsel teftiş” idi.

On dokuzuncu yüzyıl sonları ve 20. yüzyıl başlarında endüstri toplumu, göçler ve kentleşme olgularının baskın biçimde hissedilmesi, eğitim alanındaki panoramayı da değiştirdi. Macxy’nin ifadesiyle “insan doğasını ve moral değerleri kutsayan; çalışkan, ... ailesine ve dini değerlerine bağlı yöneticilerin” (Akt. Beycioğlu ve Dönmez, 2006: 323), yeni bir yönelime, yeni kavramlara yelken açtığı bir dönem başladı. Çıkan yasalarla, yönetimin bir kolu olmaya devam eden denetim işi daha iyi yapılandırılmış,

uzmanlık bilgisine ve deneyime sahip eğitimciler bu görevi üstlenmeye başlamışlardır (Aydın, 1986).

1920'ler-1930'lu yıllar-Bilimsel Yönetim Dönemi:

Bu dönem, etkisini günümüze dek sürdürecektir olan mantıksal pozitivistten alınan bilimsel yönetim anlayışının, eğitim yönetimine, dolayısıyla eğitim denetimine uygulanmaya başlandığı bir dönemdir. Aydın'a göre (1986: 2), "bu dönemde denetim, eğitim ilkelerinin öğretmenler aracılığı ile öğretime uygulanması anlamına gelmektedir." Denetmenin görevi ise; müfredatı öğretmene anlatmak, öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinde uygulayacakları yöntemlerin çerçevesini sunmak ya da "öğretmene nasıl öğreteceğini öğretmektir" (Fehr, 2001). Çerçevesi çok iyi belirlenmiş bir denetim yöntemiyle öğretmenleri denetlemek, eğitimin niteliğini denetlemek, kısaca bilimsel yönetim bilgisine donanmış *bir teknik uzman* olarak öğretmeni, denetmenin kontrolünde eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek için görevlendirmektir (Alexander, 1923). Bu dönemde, denetime daha çok bilimsel ve bürokratik bir hava egemen olmuş, okul müdürleri, merkez örgüt denetçileri ve müfettişler *hata yapmamak ve etkililiği artırmak* temelli denetim sürecini, okullar ve öğretmenler üzerinde tam bir teftiş ve kontrol mekanizması oluşturarak, yürütmüşlerdir. Burnham'a (1976) göre, bu dönemin denetim teorisi, yine teftiş odaklı endüstriden ödünç alınan uygulamalarla çok fazla değişime uğramadan devam ediyordu. Türkiye'de de durum farklı değildi. Bu dönemde müfettişlik, Su'nun deyişiyle "eğitim ve kültür kuruluşlarına ani baskınlar yaparak görevlilerin kusurlarını bulmak için onları gafil avlamaya çalışan bir memuriyet olarak görülmüştür" (Akt. Oktay, 1999). 1 Mayıs 1920'de milli eğitim hizmetlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'na verilmesi ile bakanlıkta üç müfettiş göreve başlamıştır. Daha sonra sayıları artan müfettişlerin temel görevi eğitimle ilgili konuları teftiş ve kontrol etmektir (Oktay, 1999: 44).

1930'lar- 1950'li yıllar-İnsan İlişkileri Dönemi:

1940'lı yıllarda, bilimsel yönetim anlayışına insan ilişkileri yaklaşımı da eklenerek denetime farklı bir bakış açısı getirilmeye çalışılmıştır. Denetmenlerin teftiş işlevleri, liderliğe doğru yönelmeye başlamış, eğitimde gelişme ve ilerleme temel algı dayanaklarına dönüşmüş ve sınıf içi denetim anlayışına yansımaya başlamıştır (Otto, 1943). Öğretmenlerin sadece birer makine gibi çalışmadıkları fikri ortaya atılmış, insana özgü duyguları, beklentileri, tutumları vb. dikkate alınmaya başlanmış ve daha demokratik denetim yaklaşımları benimsenmiştir. Ayrıca, bu dönemin son yıllarında, öğretmenlerin denetime karşı tutumunun ve uygulanan denetim biçiminin önemli olduğu görüşleri tartışmaya açılmış (Hayes, 1925), öğretmenlerin mesleki gelişimi önemsenmeye ve öğretmenlerin de sürece ve kararlara katılımının önemi görülmeye başlanmıştır. Bu dönemde öne çıkan en belirgin durum ise öğretmenlerin, eğitimin geliştirilmesi sürecine işbirlikçi-demokratik bir algılayış kapsamında katılmalarıdır.

İngilizce'de ki karşılığı ile "*süper*" olan, fakat bir türlü "*vizyon*" oluşturamayan denetmen tanımı ve algısı, "eşgüdümleyen" kişiye dönüşmeye başlamıştır (Harper, 1936: 200). Ama bu dönemde bilimsel denetim anlayışı da, yaygın ve etkin biçimde

devam etmektedir. Burnham (1976: 302), 1950'li yıllara kadar uzanan bu dönemin denetim teorisini, “işbirlikçi ve demokratik grup çabası” içerikli insan ilişkileri algılayışı olarak görmektedir.

1950'ler- 1970'li yıllar-Kuram Hareketi Dönemi:

Bilimsel ilerlemeler, okullaşma oranındaki artış, modern psikolojinin gelişmesi, teknolojik gelişmeler ve farklılaşan toplumsal yapıların gözleendiği savaş sonrası bu dönemde (McNerney, 1951), denetim kavramı da farklılaşmaya devam etmiştir. Toplumların büyük değişimler yaşadığı bu yıllarda, dinamik bir süreç olarak algılanan denetim, işbirlikçi özelliğini sürdürerek yeni bir sürece girerken, denetimde değişim aracı rolünü üstlenmiştir. Burnham'a göre (1976: 303), tam da bu dönemde “denetmenin rolü ve öğretmenlerin denetim sürecine ilişkin algıları karmaşıklaşmaya ve bulanıklaşmaya” başlamıştır. Eğitim yönetiminde de gözlenen ve birçok sosyal bilim alanını etkileyen mantıksal pozitivistten beslenen kuram hareketinin baskın olduğu bu dönemde, eğitim denetimi alanında da *araştırmaya dayalı, kuramsal bilgi temelli denetim biçimleri* uygulamaları başlamıştır. Denetmenler, “uygulamada karşılaştıkları bir durum için hangi deneysel (ampirik) genellemelerin ve kuramların uygulanabilir olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. Bu kuramlar, “durumu betimlemek, açıklamak ve neler olabileceğini tahmin etmek için bilgiler sağlıyordu” (Sergiovanni, Burlingame, Coombs ve Thurston, 1999: 157).

Bu dönemde Türkiye'de de müfettişlerin özel öğrenim görmüş, öğretmenlere öğretmenlik edecek birer uzaman olarak yetiştirilmesi amacı 1927 yılında açılan Gazi Terbiye Enstitüsü'nün kuruluş amaçları arasına alınmıştır. 1949 yılında ülke genelinde teftiş bölgeleri oluşturulmuş, 1961'de ise İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği çıkarılmıştır. Bu yönetmeliğe göre müfettişlerin görevleri öğretmen ve yöneticileri işbaşında yetiştirmek, alışma ve mesleğe uyumlarına yardımcı olmak ve rehberlik etmektir (Oktay, 1999).

1970'ler- 1980'li yıllar-Klinik Denetim Dönemi:

Kuram hareketinin hemen ardından gelen bu dönem, denetimin teorisinin net biçimde görülemediği, alanda kafaların iyice karıştığı ve “denetim sürecinin ve denetmen rolünün açıklığa kavuşturulmaya çabalandığı” (Burnham, 1976: 303) bir dönemdir. Bir yanda 1900'lerin ilk dönemlerine ait “teftiş” ve “kontrol” odaklı denetim uygulamaları sürerken (Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1980), öte yanda, kuramsal ve kavramsal bolluk dönemine girilmiş; klinik, insan ilişkileri, işbirlikçi, demokratik, insan kaynakları, sanatsal gibi birçok denetim önerisi ve sayısız denetmen tanımlaması alana sunulmuştur. Glickman, Gordon ve Ross-Gordon'a (2001) göre, alandaki uygulamadan haberdar olmayan araştırmacıların geliştirdiği müfredat ve standart testler, değerlendirme formları gibi materyallerle bu türden denetimler yürütülmeye çalışılmıştır. Bu dönem öğretimin denetimine ağırlık verildiği bir dönemdir. Özellikle öne çıkan denetim modeli ise, “sınıflı klinik bir ortam olarak alan ve denetmenle öğretmenin işbirliği içinde çalışarak” (Grimmet, 1981: 23) yürüttüğü ve öğretmenlere öğretimi geliştirmelerinde yardımcı olmayı hedefleyen klinik denetimdir.

Türkiye’de bu dönemde her ne kadar müfettişlerin rehberlik etmesi öngörülse de bu görevlerin yanı sıra inceleme ve soruşturma işlerini de yürütüyor olmaları denetimin yardımlaşma ve değerlendirme süreçlerini olumsuz etkilemektedir (Oktay, 1999).

1980’lerden günümüze-Post Modern/Eleştirel Dönemi:

Okul çalışanlarının var olan durumu (statükoyu) eleştirmeye ya da Habermas’ın (1998) deyişiyle gücü sorgulamaya ve bilginin de sorgulanmaya (Waite, 1995: 113) başladığı; değişim taleplerinin yoğunlaştığı bu dönemde, denetmenin rolleri bir önceki dönemden çok farklı değildir. Ama, eğitimde yerinden yönetim anlayışının görülmeye başladığı bu yıllarda öğretmenler, eğitime ve denetim süreçlerine daha fazla katılıyor, aileler eğitim sürecine dahil oluyorlardı (Fehr, 2001). Bu da denetimde bir zihniyet değişikliğini getiriyordu (Fehr, 2001). Klinik denetim yoğun biçimde tartışılmasına rağmen, içinde etkilerini barındırdığı bilimsel yönetim mirasıyla etkisini sürdürürken, gelişimsel denetim anlayışı da yaygınlaşmaya başladı.

Bu dönemin son yıllarından günümüze, denetimin ana teması, herkes için uygulanacak bir denetimden, her bir birey için, o kişinin özelliklerine uygun denetim sürecine doğru kaymaktadır. Öğretimin denetimi artık öğretmenlerle *paylaşılan* bir durumdur. Grup çalışmalarına dayalı işbirlikçi denetim gittikçe yerleşen bir kültüre dönüşmüş, denetmenler ise müfredat uzmanlığı, öğretmen değerlendiren kişi, insan ilişkileri uzmanı ve benzer özelliklerinin yanı sıra, değişimleri başlatan değişim liderleri olarak görülmektedirler. Denetim modellerinde ise, daha çok denetlenenin ihtiyaçları göz önüne alınarak, *eklektik* bir yol izlenmektedir. Öğretmenlerin, eylem araştırması yoluyla, günlük deneyimlerini birbirleriyle paylaştığı ve birbirlerine yardımcı oldukları (peer coaching), yansıtıcı bir denetim olgusu da son yıllarda uygulanmaktadır.

“Glickman tarafından geliştirilen” gelişimsel model ise, denetimi doğrudan öğretmene ve onun “bilişsel, kavramsal, ahlaki, benlik, bilinç ve ilgi alanlarındaki” (Aydın, 2005: 47-48) gelişimine yardımcı olan bir süreç olarak ele almaktadır. Doğrudan yardım, hizmet içi eğitim, mesleki gelişim, müfredat gelişimi, grup gelişimi, eylem araştırmaları, sınıf içi yardım gibi konuları kapsamaktadır.

Türkiye’de de grup çalışmalarının ön plana çıkması amaçlanmış; denetim, inceleme, araştırma ve soruşturma görevlerinin müfettişler tarafından yürütülmesi öngörülmüş ve mesleki rehberlik yönetmeliklere girmiştir. Ancak, uygulamada yönetmeliklerin alana fazlaca yansımadağı görülmüştür.

ALAN YAZINDA TARTIŞILAN SORUNLAR

Eğitim denetimine ilişkin alan yazında yer alan yayınların incelemesi sonrasında tartışılan öncelikli sorunlar bu çalışmanın yazarları tarafından aşağıda gruplandırılarak ele alınmıştır:

Denetim kavramı ile ilgili sorunlar:

Eğitim denetimi kavramının tam yerine oturmamış olmasının yanı sıra, kavramın algılanışı da zaman zaman eleştirilerin odağındadır. Örneğin, alanın önemli kuramcılarında Starratt, 1991’de yapılan *Council of Professors of Instructional Supervision* (Eğitim Denetimi Öğretim Üyeleri Konseyi) toplantısında, akademisyenler olarak denetimin, öğretimin gelişimine katkı sağladığına inanıyor olsalar da, uygulamada durumun çok farklı olduğunu savlayarak, denetimin yürürlükten kaldırılması fikrini ortaya atmıştır (Akt. Holland ve Garman, 2001). Uygulamada sıkıntı yaratan ve Holland ve Garmann’a göre (2001: 96) “alanı kirleten” temel durum ise öğretmenin değerlendirilmesidir. Çünkü denetim kavramının öznesi, hiçte olmaması gereken bir biçimde, öğretmenin teftişine dönüşmüştür. Aslında bu etkiyi yaratan büyük ölçüde klinik denetimdir, denilebilir. 1992 yılında yapılan AERA (American Educational Research Association) toplantısında, başlığı “*Klinik denetimin üzerine toprak atmanın zamanı gelmedi mi?*” olan (Akt. Holland ve Garman, 2001: 96) bir oturumun düzenlenmesi de oldukça ilginçtir. O halde denetim, uygulama alanında geri kazanılamayacak bir güven kaybına uğramış ya da “birçok kişinin inandığı biçimiyle dayanaksız ve saldırgan” (Holland ve Garman, 2001: 97) bir kavram olarak algılanmaktadır.

Kuram ve uygulama arasındaki kopukluk:

Habermas’a (1993: 37) göre, “sanıldığı kadar masum” olmayan terminolojiler, “belirli bir anlayışı dikte ederler.” Bu yüzden, denetim sürecinin öznesi, kimliği, söylevi, tarihi ve özneliği hakkında düşünülmesi ve söylenmesi gereken daha fazla şey vardır. Eğitimde de, “öğretmenlerin mesleki gelişimleri için... yaşamsal” (Page, 2003:161) olan denetimle ilgili terminolojilere, betimlemelere ve nitelermelere çok fazla bel bağlamak bizi yanılgıya düşürebilir. Çünkü uygulamada karşılaşılabilecek sorunlar farklı olabilir. Uygulamadan ayrı düşünülemez olan kuramlar, Beycioğlu ve Dönmez’e (2006: 321) göre, “örgütsel davranışı anlayabilmek, tahmin edebilmek ve kontrol edebilmek için bir çerçeve oluşturmamızı sağlarlar”. Ama kuramsal genellemeler, her uygulamada aynı sonucu veremeyebilir veya Habermas’ın (1998: 599) deyişiyle bağlamla ilişki kuramayabilirler. Bu da, eğitim yöneticilerinin en sık karşılaştıkları sorundur (Sergiovanni, Burlingame, Coombs ve Thurston, 1999). Kuram üreten çevre olan “üniversitenin durumu da bu açıdan tam bir örnek teşkil etmektedir, çünkü burada her şey bizi” genel olarak modern/bilimsel yönetim/denetim çerçevesine sıkıştırılmış olan “teorisizim yanlısına itmektedir” (Bourdieu ve Wacquant, 2003: 55).

Akademisyenler, uygulamayı ve uygulamadaki sorunları düşünmek yerine, eğitim yöneticileri ve deneticileri yetiştirilen programlarda, mevcut kuramlara sıkı sıkıya bağlanmayı tercih etmektedirler. Holland ve Garmann’ın (2001), iki akademisyen olarak, kendi kendilerine sordukları ve çoğu öğretmenin kafasını bulandıran sayısız sorudan biri de, akademisyenlerin içine düştüğü bu sıkıntıyı pekiştirmesi bakımından ilginç olabilir: “*Kuramcılar olarak kaçımız; denetmene, öğretmenin sınıfına çat kapı girerek onun performansının iyi ya da kötü olduğu yargısına varma hakkını veren şeyin ne olduğunu düşündük?*” Başka bir deyişle, bunun ne kadar doğru yapıldığını?

Alan yazında, eğitim denetimine ilişkin kaynakların azlığı:

Daresh'in "eğitim denetiminin ne olduğu" sorusuna, "kendine uygun berrak bir tanım arayan alan" yanıtını verdiği eğitim denetimine (Akt. Fehr, 2001: 2), eğitimle ilgili alan yazında ayrı bir kavram olarak doğrudan değinilmemektedir. Eğitim yönetimi alanı içinde ele alınmasına rağmen, eğitim yönetimine ilişkin çoğu kitapta ya da dergide, denetime fazlaca değinilmemekte veya bu alanla ilgili araştırmalar sınırlı ve sayısal olarak yetersiz kalmaktadır. Eğitim denetimini merkeze alan mevcut yayınlar, giderek azalmaktadır. Bu alana yönelik olan bazı yayınlar da sonlandırılmaktadır. Örneğin, 20 yıldır bu temada yayın yapan önemli bir dergi olan *Journal of Curriculum and Supervision* dergisi, 2005 yaz sayısından sonra, içeriğini değiştirerek *International Journal of Education Policy and Leadership* adlı yeni bir dergiye dönüşmüştür. Türkiye'de de, eğitim yönetimi alanına yönelik olarak çıkarılan tek dergi diyebileceğimiz "*Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*" dergisi incelendiğinde, araştırmacılar tarafından doğrudan denetimle ilgili yazılmış az sayıda makalenin yayımlandığı (Başar, 1996; Bozkurt, 1995; Kayıkçı, 2005; Köklü, 1996; Süren, 1995; Tanrıoğen, 1997; Taymaz, 1995) görülecektir. Bu konuda yazılmış kitapların sayısı da oldukça sınırlıdır (Aydın, 1986; Başar, 1995; Aydın, 2005; Taymaz, 2005).

Yapılan çoğu araştırmada da denetim ya da denetmen, araştırmacının konusu olmak yerine, sadece belli bir konuda fikri sorulan katılımcısı olmaktadır. Yüksek Öğretim Kurulu'na ulaşan ve eğitim yönetimi ve denetimi programlarında 1994 yılından bu yana üretilen tezlerden, sadece 31 tanesi eğitim denetimi ile ilişkiliyken, eğitim yönetimi ile ilişkili tezlerin sayısı 2002 yılından bu yana 396'dır.

Denetmenle öğretmen arasındaki kopukluk:

Starratt, 1991'de yapılan *Council of Professors of Instructional Supervision* toplantısında, öğretmenleri ürküten denetimi, sınıf içi eğitimin değerlendirmesi olarak ele alıp; denetmenin sınıf içi gözlemini, denetim sonrası öğretmenle yapılacak görüşmeyi ve öğretmenlerin dosyalarına eklenecek yazılı bir raporu asal unsurlar olarak görürken, denetimin türü (klinik, demokratik vb.) nasıl adlandırılırsa adlandırılınsın bu üç saç ayağını öğretmeni korkutan temel etkinlikler olarak kabul ediyor (Akt. Holland ve Garman, 2001; Holland, 2005). Benzer bir bulguyu, Pajak ve Glickman (1989), denetmen-öğretmen görüşmesine ilişkin yaptıkları bir çalışmanın sonuçlarında vurgulamaktadır. Araştırmacılara göre, öğretmenlerle denetmenler arasında yapılan denetimin işleyişi ve etkililiği tartışılmalıdır. Waite'e (1993) göre ise, denetim sonrası gerçekleştirilen bu görüşmelere ilişkin çok sayıda nicel araştırma yapılmasına rağmen, öğretmenlerin neler hissettikleri tam olarak anlaşılammıştır. Benzer bir çalışmada, Holland (1989), katılımcıların öykülerine dayanan veri toplama yoluyla elde ettiği sonuçlarda, neredeyse tüm katılımcıların denetim deneyimlerine ilişkin görüşlerinin, denetimi olumsuz bir süreç olarak niteleyen, deneticiyi ise otokratik ve bürokratik yöneticiler olarak gören bulgulara ulaştığını aktarmaktadır. Shaw ve arkadaşları (2003) da, bu sorun yüzünden, denetimin ya da öğretmen değerlendirmesinin okul gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığını da tartışmaktadırlar. Collins'in (2004) Türkiye'de yaptığı

bir çalışmanın sonuçlarına göre, denetmenler, öğretmenler tarafından, “fildişi kulelerde” gözlem yapan, ön yargılı, yetersiz ve aşırı titiz olarak algılanmaktadırlar. Belki de bu yüzden, Taner ve Tanner’e (Akt. Glanz, 1994) göre, “birçok öğretmen, denetmenden yardım istemeye çekinmektedir. Çünkü kendi öğretimiyle ilgili bir sorunu denetmenle paylaşmanın, ona düşük değerlendirme olarak geri döneceğini” düşünmektedir.

Her ne kadar kuramlarda işbirliği, demokrasi, grup dinamiği, öğretimin geliştirilmesi gibi olgulara rastlansa da, denetim uygulamalarında, öğretmenlerin kendilerini “tecrit edilmiş” ve kırgın hissetmeleri hala giderilememiştir denilebilir.

Eğitim denetimine ilişkin araştırmalarda yöntem sorunu:

Eğitim denetimine ilişkin alan yazın kaynaklarının çoğu kuramsal düzeyde kalmaktadır. Alanı, alanın sıkıntılarını uygulamada ya da Waite’in (2006) deyişiyle “bağlamda” görebilmeyi amaçlayan araştırmaların sayısı fazla değildir. Bu çalışmaların çoğunluğu ise, uyguladıkları yöntemler bakımından tartışılabilir. Kendine özgü bir süreç olan ve daha çok öğretmen-denetmen ilişkisine sıkıştırılan eğitim denetiminde yapılan birçok araştırma, daha çok kuram hareketi geleneğine bağlı nicel yöntem verilerine dayalı sonuçlar üzerinden genellemelere gitmektedir. Oysa denetim sürecinin denetmen-öğretmen görüşmelerine özgü olan can alıcı yanı, bu tür araştırmalar tarafından yeterince yansıtılamamaktadır. Bu da, aslında çoğu araştırmacının anket sorularının nasıl yanıtladığını bilmesi nedeniyle elde edilen verilerle ilgili tartışmaları ortaya çıkarmaktadır. Geleneksel yollarla elde edilen verilerin yeterli olmadığını düşünen Holland , Waite, Retallick, Pajak ve Glickman (Akt. Waite, 1993) gibi araştırmacılar, eğitim denetiminde araştırmaya ilişkin yöntem önerisi olarak doğrudan nitel çalışmalarını önermektedirler.

Eğitim denetimine yönelik çalışmalar yapan araştırmacıların alandan uzaklaşması:

Eğitim denetimini kendi çalışma alanları olarak niteleyebilecek akademisyenlerin ya da bu alana dönük kuramsal bilgi üreten araştırmacı ve uygulamacıların sayısı gittikçe azalmaktadır. Holland ve Garmann (2001) son birkaç yıldır alan akademisyenleri arasında, alana yönelik bir kuşku oluştuğunu ve 1990’lardan beri eğitim denetimi akademik çevresi üzerinde kara bulutlar dolaştığını belirtmektedir. Starratt, Glickman, Sergiovanni gibi, alanda derin etkiler yaratan araştırmacılar, artık başka konulara yönelmektedirler.

Eğitim denetimi mesleğinden gelen, eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü düzeyde eğitimlerini tamamlamış veya sürdüren ve denetim alanına yönelik çalışmalar yapması umulan birçok araştırmacı, uygulamada elde ettiği deneyimden gelen bilgi birikimini kurama yansıtmak yerine, daha çok denetimden uzak konulara yoğunlaşmaktadırlar.

Eğitim deneticilerinin yetiştirilmesi sorunu:

Eğitim deneticilerinin yetiştirildiği programlar hala ağırlıklı olarak yönetici yetiştiren programlardır ya da içerik bakımından yönetim programlarına daha yakındır (Öztürk, 1996). Bu programlarda uygulamanın ihtiyaçlarının göz önüne almak yerine, programlar “hala akademisyenlerin öncelik ve ihtiyaçları doğrultusunda şekillenmektedir” (Şimşek, 2004).

Türkiye’de denetim uygulamaları, istenilen düzeyde olmasa da, temel eğitim düzeyinde ilköğretim müfettişleri tarafından yapılmaktadır. Temel eğitim dışında, hiçbir kademedede rehberlik ve yetiştirme amaçlı denetim uygulamalarına yeterince yer verildiğini söylemek mümkün değildir. Bu eğitim kademesinde görev yapan müfettişlerin yetiştirme biçimlerine bakıldığında çok farklı kaynaklardan geldikleri görülmektedir (Öztürk, 1996). Kısa süreli kurs ve seminerlerle yetiştirilenler olduğu gibi, bu alanda lisans düzeyinde eğitim alanlar ya da lisansüstü eğitim yapanlar da vardır. Bu durum uygulamada çeşitli sorunlara neden olabilmektedir. Üniversitelerdeki eğitim yönetimi ve denetimi lisans programlarının kapatılması, lisansüstü programların gereksinime cevap vermekten uzak olması, Milli Eğitim Bakanlığı’nın seçme ve atama ile ilgili istikrarlı bir tutumunun olmaması başlıca sorunlar olarak görülebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim yönetimi ile paralel ve onun içinde bir tarihsel/kuramsal süreç yaşayan eğitim denetimi, günümüze kadar süren bu yolculuğunda farklı tarihi ve kuramsal dönemler yaşamış, yürürlükten kaldırılmasından, vazgeçilmezliği önerisine kadar değişen fikir tartışmalarının odağında olmuştur. Denetmenin rolleri de teftiş edip hatalar arayan yöneticiden, yeniliklere açık eğitim liderine farklılaşmaktadır.

Elbette bu değişimler ve tartışmalar sürerken, alana ait sorunların ele alınması da kaçınılmazdı. Bu çalışmada ele alınan sorunlar, temel olarak bilimsel yönetim anlayışı çerçevesinde toparlanabilecek yaklaşımlarla, daha demokratik ve katılımcı denetim uygulamaları çerçevesinde özetlenmiş ve aşağıdaki çözüm önerileri tartışmaya açılmıştır:

Denetim kavramı ile ilgili sorunlar:

Eğitim denetimi kavramının, öğretmenler tarafından, soğuk, itici, rahatsız edici bir değerlendirme etkinliği olduğu yolunda görüşler bulunduğu söylenebilir. Bu yüzden, bir kavram ve bir problem olarak denetimle ilgili daha fazla çalışmak ve üzerinde daha fazla kafa yormak gerekir (Green, 2005: 151–152). Kavramın tekrar ele alınması, tartışılması ve içerik ya da algılanması bakımından olumluya dönüşecek biçimde yenilenmesi, alanın geleceği ve işlevselliği bakımından katkı sağlayıcı olabilir. Örneğin, Gordon bu kavram yerine “mesleki gelişim”, denetmen yerine ise “eğitim lideri” (Holland ve Garman, 2001) isimlerini önermektedir. Oysa önemli olan isim veya sıfatlar değil, içerik ve uygulama bakımından yenileşmelere gidilmesi, gerek görüldüğü durumda da isim ve sıfatların güncellenmesidir.

Kuram ve uygulama arasındaki kopukluk / Eğitim deneticilerinin yetiştirilmesi sorunu:

Alanda, kuram(cı) ve uygulama(cı)ların rahatlıkla buluşabildiği söylenemeyeceği gibi, bir kopukluktan da bahsedilebilir. Uygulayıcıların, "...bilginin aktarılmasından çok, üretilmesiyle ilgilendiği..." (Lyotard, 2000: 115), yeni bir dönem arayışına girilmelidir. Bu öneri, "sadece kuramsal bedel" (Foucault, 2001: 30) ödeyecek olan eğitim denetiminde bilgi üretici kuramcılara değil, aynı zamanda "kurumsal bedel" ödeyecek olan eğitim denetimi uygulayıcılarına da gönderilmektedir. Ama, şu da unutulmamalıdır ki "benimsemiş oldukları... paradigmaya duydukları güven göz önüne alınırsa, çok az bilim adamı, bu durumu değiştirmek isteyecektir" (Kuhn, 2006: 271). Alanda, eski kuram ve uygulamaların kazandırdığı deneyimler ve bilgi birikimlerinin olgunluğuyla, uygulamacılar ve kuram üreten çevre arasında oluşacak işbirliği ve görüş alışverişi ile bu sıkışıklık durumunu aşma çabalarına başlanabilir. Eğitimin ve öğretimin geliştirilmesi için denetmen yetiştirme işi üniversitelerle alan uygulayıcılarının ortaklığı ile yürütülmelidir. Örneğin, "eğitim liderliği ve eğitim geliştirme" olarak anılabilecek bu programlar, lisansüstü düzeyde, uygulama örnekleriyle gerçekleştirilebilir. Hem alan kuramcılarının hem de lisansüstü düzeyde eğitim gören araştırmacıların, denetim uygulamalarına katılabilecekleri ve uygulama alanına yönelecekleri etkinlikler programlanabilir. Şimşek de (2004) benzer önerilerde bulunarak, pek çok programın benzetimler (simülasyonlar), durum çalışmaları, problem-temelli öğrenme, uygulama ile bütünleşik program içerikleri, okullarda klinik uygulama, grup süreçleri, katılımlı liderlik süreçleri, iletişim becerileri, katılımlı karar verme süreçleri temelinde yürütülebileceğini belirtmektedir.

Alan yazında, eğitim denetimine ilişkin kaynakların azlığı / Eğitim denetimine yönelik çalışmalar yapan araştırmacıların alandan uzaklaşması:

Eğitim yönetimi alanı içine sıkışıp kalmış olan denetim olgusuna yönelik kaynakların sayısını artırıcı önlem ve çalışmalara başlanabilir. Bu doğrultuda, araştırmacıların denetim alanına da yönelebilecekleri ortamlar yaratılabilir. Örneğin, eğitim alanında yayımlar yapan hakemli dergiler, eğitim denetiminin gelişimine ve sorunlarına yönelik özel sayılarla bu sürece katkıda bulunabilirler veya yabancı alanyazındaki önemli kaynaklar uygulayıcılarında yararlanabilmesi için alandaki akademisyenlerden oluşturulacak bir komisyon tarafından Türkçe'ye çevrilebilir.

Denetmenle öğretmen arasındaki kopukluk:

Özünde sınıf içi eğitim ve öğretim etkinliklerinin niteliğine ilişkin yargıları barındıran eğitim denetimi, öğretmenler ve denetmenler tarafından özüne uygun olarak işbirliği içinde; bugüne kadar tarihsel süreçte oluşan tabuları yıkan, karşılıklı empatik yaklaşımları içeren bir anlayışla yapılmalıdır. Bu bağlamda denetmenin ve öğretmenin ortak amaçları gerçekleştirmek için etkinlikte bulunan eğitimciler oldukları unutulmamalıdır. Tamamen standart formlara dayanan bir denetim anlayışının hammaddesi ve ürünü insan olan eğitim örgütleri için uygun olmadığı söylenebilir. Bu yüzden, denetmenler, öğretmenlerin kafalarında oluşan ya da oluşabilecek korkuları

silmeye çalışmalıdırlar. Artık, denetmen, daha katılımcı ve işbirlikçi yöntemler uygulamalı ve yargılayan bir yaklaşım içinde olmamalıdır. Denetmen, Greenfield ve Ribbins (1993: 139) tarafından da vurgulandığı gibi, insanın, insana özgü yanlarını görmezden gelerek denetlenemeyeceğini göz önüne almalıdır. “Hep niteleyici olanı düşünmek yerine, biraz da nitelenenle... ilgilenmenin yararlı olduğu...” (Cela, 1989:12) düşünülmelidir. Bu bakımdan, denetmenler, kendilerini de denetlemelidirler. Bunun için, denetim, denetmen ve sürecin işleyişine dönük öğretmen görüşlerine başvurabilir ya da benzer değerlendirme soruları denetmenlerin kendilerine de yöneltilir. Bu yolla denetmenlerin özeleştirisi yapmaları sağlanabilir.

Eğitim denetimine ilişkin araştırmalarda yöntem sorunu:

Baskın biçimde kuram hareketi etkisinde olan ve toplanan verilerle her şeyin kolaylıkla anlaşılacağı ön bilgisiyle hareket eden araştırmacı çevre, artık nitel çalışmaları da araştırma yöntemleri arasına dahil etmelidir. Çünkü denetmen-denetlenen sürecinde tıkanıp kalan eğitim denetiminde, “o anda” neler olup bittiği ile ilgili sıkıntuların fazlalığı göz önüne alınırsa, farklı ve yeni yöntemlerle araştırmalar yapılması, açıkçası nitel yöntemlerin de kullanılması araştırma sürecine ve sonuçlarına farklı bir katkı sağlayabilir.

KAYNAKLAR/REFERENCES

- Abercrombie, D.W., Upson, A.J., Winship, A.E. & Shurman, J.G. (1893). On supervising private schools. *The School Review*, 1, (9), 557-566.
- Alexander, T. (1923). Principles of supervision of teaching in elementary schools. *Peabody Journal of Education*, 1, (1), 3-9.
- Alfonso, R. J. Firth, G. R. & Neville, R., F. (1975). *Instructional supervision: A behavior system*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Aydın, İ. (2005). *Öğretimde denetim: Durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*. Ankara: PegemA.
- Aydın, M. (1986). *Çağdaş eğitim denetimi*. (2. Baskı) Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık.
- Başar, H. (1995). *Eğitim denetçisi: Roller, yeterlikleri, seçilmesi, yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem.
- Başar, H. (1996). Eğitim denetiminde eylem-zaman planlaması ve uygulaması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, (8), 493-498.
- Başar, H. (2007). Okulda denetim: denetim kavramı. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/okulda_denetim.htm 04.01.07’de alındı.
- Beycioğlu, K.& Dönmez, B. (2006). Eğitim yönetiminde kuramsal bilginin üretimine ve uygulanmasına ilişkin bir değerlendirme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 12, (47), 317-342.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2003). *Dönüşümsel bir antropoloji için cevaplar*. (Nazlı Ökten, Çev.). İstanbul: Birey Yayınları.
- Bozkurt, E. (1995). Eğitimde değerlendirmenin gerekliliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1, (4), 531-534.

- Burnham, R. M. (1976). Instructional supervision: Past, present and future perspectives. *Theory into Practice*, 15, (4), 301-305.
- Burton, W. H. (1925). The making of supervisory programs I. *The Elementary School Journal*, 26, (4), 264-272.
- Burton, W. H., & Brueckner, L. J. (1966). *Supervision: A social process*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Cela, C. J. (1989). *Pascual Duarte ve ailesi*. (Alev Tokatlı, Çev.) (2.Baskı). İstanbul: Can Yayınları.
- Collins, B. A. (2004). Teacher performance evaluation: a stressful experience from a private secondary school. *Educational Research*, 46, (1), 43-54.
- Davis, S. H. (1998). Superintendents' perspectives on the involuntary departure of public school principals: The most frequent reasons why principals lose their jobs. *Educational Administration Quarterly*, 34, (1), 58-90.
- Ehren, M. C. M. & Visscher, A., J. (2006). Towards a theory on the impact of school inspections. *British Journal of Educational Studies*, 54, (1), 51-72.
- Everton, T., & Galton, M. (2004). Supervisor, collaborator or critical friend: The changing role of university tutors in teacher research. *Teacher Development*, 8, (2&3), 241-262.
- Fehr, S. J. K. (2001). The role of the educational supervisor in United States public schools from 1970 to 2000 as reflected in the supervision literature (Doctoral Dissertation, Pennsylvania State University, 2001). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 3020446).
- Feyerabend, P. (1999a). *Yönteme karşı*. (Ertuğrul Başer, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Feyerabend, P. (1999b). *Özgür bir toplumda bilim*. (Ahmet Kardam, Çev.) (2.Baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Fink, D. (2005). Developing leaders for their future not our past. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds). *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow*. ss.1 20. Berkshire: Open University Press.
- Foucault, M. (2001). *Yapısalcılık ve post yapısalcılık*. (Ümit Umaç ve Ali Utku, Çev.) (2.Baskı). İstanbul: Birey Yayıncılık
- Frase, L. E. (2005). Refocusing the purposes of teacher supervision. In F. W. English (Ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. ss.430-462. London, New Delhi: Sage Publications.
- Fullan, M., Cuttress, C. & Kilcher, A. (2005). Eight forces for leaders of change. *Journal of Staff Development*, 26, (4), 54-64.
- Glanz, J. (1994). History of educational supervision: Proposal and prospects. *Paper presented at the annual meeting of the council of professors of instructional supervision*. Chicago, IL, March 18, 1994.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership*. (5th Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Goldhammer, R., Anderson, R. H., & Krajewski, R. J. (1980). *Clinical supervision: Special methods for the supervision of teachers* (2nd Ed). NY: Holt, Rinehart and Winston.

- Grant, B., M. (2005). Fighting for space in supervision: Fantasies, fairytales, fictions and fallacies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18, (3), 337-354.
- Green, B. (2005). Unfinished business: Subjectivity and supervision. *Higher Education Research & Development*, 24, (2), 151-163.
- Greenfield, T. & Ribbins, P. (1993). *Greenfield on educational administration: Towards a human science*. London & New York: Routledge.
- Grimmet, P. P. (1981). Clinical supervision and teacher thought processes. *Canadian Journal of Education*, 6, (4), 23-29.
- Habermas, J. (1993). "Öteki" olmak, "öteki"yle yaşamak. (İlknur Aka, Çev.) (3.Baskı). İstanbul:Yapı Kredi Yayınları
- Habermas, J. (1998). *Sosyal bilimlerin mantığı üzerine*. (Mustafa Tüzel, Çev.) İstanbul: Kabalıcı Yayınevi
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33, (3), 329-351.
- Ham, M. C. (1987). Enhancing supervisory effectiveness through collaborative action research. *Peabody Journal of Education*, 64, (3), 44-56.
- Hargreaves, A. (2005). Sustainable leadership. In B. Davies (Ed). *The essentials of school leadership*. ss.173-189. London: Paul Chapman Publishing & Corwin Press.
- Harper, C.A. (1936). Co-ordinator, not supervisor. *The school review*, 44, (3), 199-201.
- Harris, B., M. (1963). *Supervisory behavior in education*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Harris, B.M. & Valverde, L.A. (1976). Supervisors and educational change. *Theory into Practice*, 15, (4), 267-273.
- Hayes, F.B. (1925). Supervision from the point of view of the teacher. *The School Review*, 33, (34), 220-226.
- Holland, P. (1989). Stories of supervision: Tutorials in a transformative practice of supervision. *Peabody Journal of Education*, 66, (3), 61-77.
- Holland, P.& Garman, N (2001). Towards a resolution of the crisis of legitimacy in the field of supervision. *Journal of Curriculum & Supervision*, 16, (2), 95-111.
- Holland, P. (2005). The case for expending standards for teacher evaluation to include instructional supervision perspective. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18, (1), 67-77.
- Holland, P. & Adams, P. (2002). Through the horns of a dilemma between instructional supervision and the summative evaluation of teaching. *International Journal of Leadership in Education*, 5, (3), 227-247.
- Houston, P. D. (2006). The superintendent: Championing the deepest purposes of education. In P. Kelleher & R. Van Der Bogert (Eds). *Voices for democracy: Struggles and celebrations of transformational leaders* (The 105th Yearbook of the national Society for the Study of Education Part I). ss.1-9. Massachutes: Blackwell.

- Hoy, W. K. & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. NY: McGraw-Hill. http://www.coe.ohio-tate.edu/whoy/online%20books_4.htm#Eff. 21.08.06'da alındı.
- Kayıkçı, K. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin denetim sisteminin yapısal sorunlarına ilişkin algıları ve iş doyum düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 11, (44), 507-527.
- Kowalski, T. J. & Brunner, C. C. (2005). The school superintendent: Roles, challenges, and issues. In F. W. English (Ed.). *The SAGE handbook of educational leadership: Advances in theory, research, and practice*. ss.142-167. London, New Delhi: Sage Publications.
- Köklü, M. (1996). Etkili denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2, (6), 259.
- Kuhn, T. S. (2006). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. (Nilüfer Kuyaş, Çev.). İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Lyotard, J. F. (2000). *Postmodern durum* (Ahmet Çiğdem, Çev.) (3.Baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Macnab, D. (2004). Hearts, minds and external supervision of schools: Direction and development. *Educational Review*, 56, (1), 53-64.
- Marks, J. R., Stoops, E. & King-Stoops, J. (1985). *Handbook of instructional supervision: A guide for the practitioner*. (3rd Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- McKean, R. C., & Mills, H., H. (1965). *The supervisor*. New Delhi: Prentice-Hall of India.
- McNerney, C. T. (1951). *Educational supervision*. New York: McGraw-Hill.
- McNicol, S. (2004). Incorporating library provision in school self-evaluation. *Educational Review*, 56, (3), 287-296.
- Mirick, G. A. (1918). Administration and supervision. *The Elementary School Journal*, 19, (4), 285-290.
- Nelson, B., S. & Sassi, A. (2000). Shifting approaches to supervision: The case of mathematics supervision. *Educational Administration Quarterly*, 36, (4), 553-584.
- Oktay, F. (1999). *Denetim alt sistemleri üzerine karşılaştırmalı bir araştırma*. Ankara: Armağan.
- Oliva, P. F. & Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. (7th Ed). New Jersey: Wiley Publishing.
- Otto, H. J. (1943). The supervision of instruction. *Review of Educational Research*, 13, (4), 372-380.
- Öztürk, S. (1996). *Türkiye eğitim sisteminde denetim ve denetmen yetiştirme sürecinin analizi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi) Malatya: İ.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Page, M. L. (2003). Race, culture, and the supervisory relationship: A review of the literature and a call to action. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18, (2), 161-174.
- Pajak, E. & Glickman, C.D. (1989). Informational and controlling language in simulated supervisory conferences. *American Educational Research Journal*, 26, (1), 93-106.

- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. (2002). *Supervision: A redefinition*. (7th Ed). NY: Mc Graw Hill.
- Sergiovanni, T.J., Burlingame, M., Coombs, F.S. & Thurston, P.W. (1999). *Educational governance and administration*. (4th Ed). Boston: Allyn and Bacon.
- Shaw, I., Newton, D. P., Aitkin, M. & Darnell, R. (2003). Do OFSTED inspections of secondary schools make a difference to GCSE results. *British Educational Research Journal*, 29, (1), 63-75.
- Süren, F. (1995). Yeğenim hoş geldin. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1, (1), 77-78.
- Swaffield, S. & MacBeath, J. (2005). School self-evaluation and the role of a critical friend. *Cambridge Journal of Education*, 35, (2), 239-252.
- Şimşek, H. (2004). Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı örnekler ve Türkiye için öneriler. <http://www.hasansimsek.net> 09.01.07'de alındı.
- Tanrıöğen, H. (1997). Öğretimin denetimine yönelik bir model: Yönlendirilmiş yoğun denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3, (3), 111.
- Taymaz, H. (1995). Teftişte karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1, (1), 109-111.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (6.Baskı). Ankara: PegemA.
- Van Der Bogert, R. (2006). Democracy during hard times. In P. Kelleher & R. Van Der Bogert (Eds). *Voices for democracy: Struggles and celebrations of transformational leaders* (The 105th Yearbook of the national Society for the Study of Education Part I). ss.146-169. Massachusettes: Blackwell.
- Waite, D. (1993). Teachers in conference: A qualitative study of teacher-supervisor face-to-face interactions. *American Educational Research Journal*, 30, (4), 675-702.
- Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: Falmer Press.
- Waite, D. (2006). Whiter supervision. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8, (2). <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contents-waite.html> 15.01.2007'de alındı.
- Walker, A. & Dimmock, C. (2005). Developing leadership in context. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds). *Developing leadership: Creating the schools of tomorrow*. ss.80-94. Berkshire: Open University Press.
- Weiss, E. M. & Weiss, S. (2001). Doing reflective supervision with student teachers in a professional development school culture. *Reflective Practice*, 2, (2), 125-154.
- Zeng, D. (1993). The recent development of instructional supervision in China: A study of the organization and function of the elementary and secondary school teaching and research section (Doctoral Dissertation, Ohio University, 1993). *ProQuest Information and Learning* (UMI No. 9416173).
- Zepeda, S. J. (2001). At odds: Can supervision and evaluation co-exist? *The Journal of Cases in Educational Leadership*, 4, (1). <http://www.ucea.org/html/cases/V4-Iss1/index41.htm> 02.04.06'da alındı

- Zepeda, S. J. (2002). Linking portfolio development to clinical supervision: A case study. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18, (1), 83-102.
- Zepeda, S. J. (2006). High stakes supervision: We must do more. *International Journal of Leadership in Education*, 9, (1), 61-73.

İletişim/Correspondence

Kadir BEYCIÖĐLU
İnönü Üniversitesi
kbecioglul@inonu.edu.tr

Burhanettin DÖNMEZ
İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü,
bdonmez@inonu.edu.tr

