

JCAS
JOURNAL OF
CONTEMPORARY
ADMINISTRATIVE
SCIENCES

ÇYBD
ÇAĞDAŞ YÖNETİM
BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN:2564-7490

Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi ÇYBD

Journal of Contemporary Administrative Science JCAS

Cilt 9, Sayı 2, EKİM 2022, ISSN 2564-7490

Vol. 9, Issue 2, OCTOBER 2022, ISSN 2564-7490

EYUDER Adına Dergi Yöneticisi
Dr. Öğrt. Üyesi Adem ÇİLEK

Journal Manager on Behalf of the EYUDER
Asst. Prof. Dr. Adem ÇİLEK

Editör

Prof. Dr. Emine BABAĞLAN Yozgat Bozok Ün.

Editor in Chief

Prof. Dr. Emine BABAĞLAN Yozgat Bozok Ün.

Editör Yardımcısı

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MEB

Assitant Editor

Dr. Mehtap NAİLLİOĞLU KAYMAK MoNE

Alan Editörleri

Eğitim Yönetimi

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.

Doç. Dr. Metin ÖZKAN Gaziantep Ün.

Doç. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Section Editors

Educational Administration

Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.

Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.

Assoc. Prof. Dr. Metin ÖZKAN Gaziantep Ün.

Assoc. Prof. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Spor Bilimleri

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR İzmir Demokrasi Ün.

Sports Science

Prof. Dr. Fatma ÇELİK KAYAPINAR İzmir Demokrasi Ün.

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Doç. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Gaziantep Ün.

Dr. Öğr. Üyesi Gözde SIRGANCI Yozgat Bozok Ün.

Assessment and Evaluation in Education

Assoc. Prof. Dr. Yeşim ÖZER ÖZKAN Gaziantep Ün.

Asst. Prof. Dr. Gözde SIRGANCI Yozgat Bozok Ün.

Fen Bilgisi Eğitimi

Doç. Dr. Fatma YAMAN Yozgat Bozok Ün.

Dr. Öğr. Üyesi Duygu METİN PETEN Ege Ün.

Science Education

Assoc. Prof. Dr. Fatma YAMAN Yozgat Bozok Ün.

Asst. Prof. Dr. Duygu METİN PETEN Ege Ün.

Okul Öncesi Eğitimi

Doç. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin Ün.

Dr. Öğr. Üyesi İpek ÖZBAY Yozgat Bozok Ün.

Preschool Education

Assoc. Prof. Dr. Vuslat OĞUZ ATICI Mersin Ün.

Asst. Prof. Dr. İpek ÖZBAY Yozgat Bozok Ün.

Sınıf Eğitimi

Doç. Dr. Behsat SAVAŞ İzmir Demokrasi Ün.

Classroom Education

Assoc. Prof. Dr. Behsat SAVAŞ İzmir Demokrasi Ün.

Sosyoloji

Doç. Dr. Ejder ÇELİK Yozgat Bozok Ün.

Sociology

Assoc. Prof. Dr. Doç. Dr. Ejder ÇELİK Yozgat Bozok Ün.

Türkçe Eğitimi

Dr. Öğr.Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat B. Ün.

Turkish Education

Asst. Prof. Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat Bozok Ün.

Türkçe Dil Editörü

Dr. Öğr.Üyesi Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat B. Ün.

Turkish Language Editor

Asst. Prof. Dr. Yağmur Özge UĞURELLİ Yozgat Bozok Ün.

İngilizce Dil Editörü

Dr. Öğr.Üyesi Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

English Language Editor

Asst. Prof. Dr. Berna YÜNER Yozgat Bozok Ün.

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi
ÇYBD

Cilt 9, Sayı 2, EKİM 2022, ISSN 2564-7490

Journal of Contemporary Administrative Science
JCAS

Vol.9, Issue 2, OCTOBER 2022, ISSN 2564-7490

Bu dergi **Türk Eğitim İndeksi, SOBIAD ve Google Akademik** veri tabanında yer almaktadır. Bu dergi 2014 yılından itibaren yılda iki sayı olarak yayınlanan hakemli ve uluslararası bir dergidir.

This journal takes place at **Turkish Education Index SOBIAD, and Google Scholar** data base.

This journal is a peer-reviewed and international journal published twice a year since 2014.

Yayın Kurulu	Editorial Board
Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.	Prof. Dr. Yüksel KAVAK TED Ün.
Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.	Prof. Dr. Elife DOĞAN KILIÇ İstanbul Ün.
Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Ün.	Prof. Dr. Emine BABAOĞLAN Yozgat Bozok Ün.
Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Ün.	Prof. Dr. Feyzi ULUĞ Gazi Ün.
Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Ün.	Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ Gazi Ün.
Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.	Prof. Dr. Nurhayat ÇELEBİ Karabük Ün.
Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Ahi Evran Ün.	Prof. Dr. Nuri BALOĞLU Ahi Evran Ün.
Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Ün.	Prof. Dr. Peter LITCHKA Loyola Ün.
Prof. Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara Ün.	Prof. Dr. Quintin ROBINSON Santa Clara Ün.
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK	Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün.	Prof. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN Başkent Ün.
Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.	Prof. Dr. Sevilay ŞAHİN Gaziantep Ün.
Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Ün.	Prof. Dr. Temel ÇALIK Gazi Ün.
Prof. Dr. Walter POLKA Niagara Ün.	Prof. Dr. Walter POLKA Niagara Ün.

Sayı Hakemleri

Dr. Öğr. Üyesi Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ
Dr. Öğr. Üyesi Barış ERİÇOK
Doç. Dr. Hamit ÖZEN
Dr. Öğr. Üyesi Songül KARABATAK
Prof. Dr. İbrahim MAZMAN
Doç. Dr. Recep Batu GÜNÖR

Issue Referees

Asst. Prof. Dr. Behiye DAĞDEVİREN ERTAŞ
Asst. Prof. Dr. Barış ERİÇOK
Assoc. Prof. Dr. Hamit ÖZEN
Asst. Prof. Dr. Songül KARABATAK
Prof. Dr. İbrahim MAZMAN
Assoc. Prof. Dr. Recep Batu GÜNÖR

İletişim Bilgileri / Contact Details

e-Posta/e-Mail: cybd.jcas@gmail.com

e-Ağ/Web: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cybd>

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Araştırma Makaleleri / Research Articles

Öğretmen Denetimlerinin Öğretmen, Okul Müdürü ve Eğitim Müfettişi Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi35-59

Evaluation of Teacher Supervisions According to the Opinions of Teachers, School Principals and Education Inspectors

İbrahim KALKAN, Taner ATMACA

Öğretmenlerin Deneyimsel Öğrenme ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi60-71

Examining Teachers' Opinions on Experiential Learning

Çiğdem ÇELİK ŞAHİN

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi yılda iki kez yayınlanan, disiplinler-arası, hakemli ve akademik bir dergidir. ÇYBD’de yayınlanmak üzere; öğretmenlik eğitimi, eğitim bilimleri, yönetim bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında, nitel, nicel veya karma yöntemler araştırmaları ile tasarlanmış araştırma makaleleri gönderilebileceği gibi, kuramsal/kavramsal çalışmalar, yayınlanan çalışmalarla ilgili eleştiri yazıları, kitap eleştirileri, çeviri makaleler vb. de gönderilebilir. Dergide yayımlanan yazıların, her türlü bilimsel, hukukî, dil ve imlâ sorumlulukları yazarlarına aittir. Derginin amaç, kapsam, etik ilkeler, yayın politikası, araştırma ve yayın etiği, makale kabul süreci ve diğer tüm ayrıntılar derginin resmî web sitesinde mevcuttur (<https://dergipark.org.tr/pub/cybd>).

Etik İlkeler ve Yayın Politikası

Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi’nde, 2020 yılından itibaren elde edilen araştırma verilerinin kullanıldığı makalelerde, Etik Kurul Kararı ve/veya Araştırma İzni aranmaktadır. Etik kurul izni gerektiren araştırma makalelerinde, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) makalelerin ilk ve son sayfasında gösterilmektedir. Dergimize gönderilen bilimsel yazılarda, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) tavsiyeleri ile COPE (Committee on Publication Ethics)’un Editör ve Yazarlar için Uluslararası Standartlar dikkate alınmaktadır. “Yayın Etiği”, “Araştırma Etiği” ve “Yasal/Özel izin belgesi alınması” ile ilgili ulusal ve uluslararası kurallara uyulması önemli görülmektedir. ÇYBD, kör hakemlik süreçlerini uygulamaktadır. Makaleler en az iki hakeme gönderilmektedir ve ihtiyaç halinde üçüncü hakemden görüş istenmektedir.

Journal of Contemporary Administrative Science

The Journal of Contemporary Management Sciences is an interdisciplinary, peer-reviewed academic journal published twice a year. To be published in JCAS, research articles designed with qualitative, quantitative or mixed methods research in the fields of teacher education, educational sciences, management sciences and social sciences as well as theoretical/conceptual studies, reviews of published studies, book reviews, translated articles can be submitted. All scientific, legal, linguistic and orthographic responsibilities of the articles published in the journal belong to their authors. The journal's purpose, scope, ethical principles, publication policy, research and publication ethics, article acceptance process and all other details are available on the journal's official website (<https://dergipark.org.tr/pub/cybd>).

Ethical Principles and Publication Policy

In the Journal of Contemporary Management Sciences, Ethics Committee Decision and / or Research Permission is sought in articles using research data obtained since 2020. In research articles that require permission from the ethics committee, information about the permission (name of the board, date and number) is shown on the first and last pages of the articles. In the scientific articles sent to our journal, ICMJE (International Committee of Medical Journal Editors) recommendations and COPE (Committee on Publication Ethics) International Standards for Editors and Authors are taken into consideration. It is important to comply with national and international rules on "Publication Ethics", "Research Ethics" and "Obtaining Legal / Special Permit Certificate". CYBD applies blind arbitration processes. The articles are sent to at least two referees and the third referee's opinion is requested in case of need.

Öğretmen Denetimlerinin Öğretmen, Okul Müdürü ve Eğitim Müfettişi Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi¹

İbrahim KALKAN², Taner ATMACA³

Öz

Bu araştırmanın temel amacı önceden eğitim müfettişleri tarafından yapılan ancak artık okul müdürlerinin gerçekleştirdiği öğretmen ve ders denetimlerinin niteliğini öğretmen, okul müdürü ve eğitim müfettişleri görüşlerine göre bütüncül olarak ele almaktır. Bu çalışmada nitel araştırma geleneği içerisinde yer alan fenomenoloji modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda beş öğretmen, beş okul müdürü ve beş eğitim müfettişi yer almaktadır. Veriler Sakarya ilinde toplanmıştır. Çalışma grubu amaçlı örneklem içerisinde yer alan ölçüt örnekleme göre oluşturulmuştur. İçerik analizi ve yorumlayıcı fenomenolojik analiz ile veriler çözümlenmiştir. Araştırma bulguları öğretmenlerin okul müdürleri tarafından denetimine daha sıcak baktıklarını göstermektedir. Denetimin kesitsel olmaması, doğrudan ve etkileşimli olması, öğretmeni yakından tanıması gibi durumlar öğretmenler tarafından olumlu olarak ifade edilen ve okul müdürlerinin denetimi ile ilgili durumlardır. Ancak bunun yanında kayırmacılık, yanlılık, denetimi baskı aracına dönüştürme çeşitli olumsuzluklar da vardır. Okul müdürlerinin denetim konusundaki eğitim eksikliği denetimin en zayıf parçasını oluşturmaktadır. Denetim konusundaki uzmanlık ve teknik bilgi-beceri katılımcılara göre oldukça gereklidir. Okul müdürleri, kendi denetimlerini öğretmenlerini yakından tanıma ve güçlendirme için bir fırsat olarak nitelendirmektedir. Ancak informal ilişkilerin etkisi denetimin niteliğini zayıflatmaktadır ve objektiflik bazen sağlanamamaktadır. Eğitim müfettişleri, öğretmenlere bütüncül denetimin yapılmasını desteklemektedirler ancak okul müdürlerinin denetim bilgi ve becerisinin eksikliğini de ifade etmektedirler. Okul müdürlerine denetim konusunda uzmanlık bilgisi ve becerisi kazandırmak denetimi daha nitelikli hale getirebilir.

Anahtar kelimeler: Denetim, Eğitim Müfettişi, Okul Müdürü

Evaluation of Teacher Supervisions According to the Opinions of Teachers, School Principals and Education Inspectors

Abstract

The main purpose of this research is to deal with the quality of teacher and course supervisions, which were previously carried out by education inspectors but are now carried out by school principals, according to the views of teachers, school principals, and education inspectors. In this study, the phenomenology model, which is in the tradition of qualitative research, was preferred. There are five teachers, five school principals and five education inspectors in the study group of the research. The data were collected in Sakarya province. The criterion in the sample for the study group was created according to the sample. Data were analyzed with content analysis and interpretive phenomenological analysis. Research findings show that teachers are more friendly to supervision by school principals. The situations such as non-sectional supervision, direct and interactive, and knowing the teacher closely are the situations that are expressed positively by the teachers and are related to the supervision of the school principals. However, there are also various negativities such as nepotism, bias, and turning control into a tool of oppression. The lack of education of school principals on supervision constitutes the weakest part of supervision. Expertise and technical knowledge-skills in auditing are quite necessary according to the participants. School principals describe their supervision as an opportunity to get to know their teachers closely and empower them. However, the effect of informal relations weakens the quality of the audit, and objectivity is sometimes not achieved. Education inspectors support the holistic supervision of teachers, but they also express the lack of supervisory knowledge and skills of school principals. Providing school principals with specialized knowledge and skills during supervision process can make supervision more qualified.

Keywords: Supervision, Education Inspector, School Principal

Gönderim Tarihi (Received): 09.07.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 17.10.2022

¹ Bu çalışma ilk yazarın Haziran-2022'de tamamladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Araştırma Makalesi: Etik Kurul İzin Belgesi (Kurul Adı: Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu, Tarih:30/12/2021, Sayı No: 2021/198

² Müdür Yardımcısı, Millî Eğitim Bakanlığı, ibrahimkalkan5444@gmail.com, ORCID No: 0000-0001-5881-6764

³ Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, taneratmaca@duzce.edu.tr, ORCID No: 0000-0001-9157-3100

Giriş

Yönetim, belli hedefler doğrultusunda bir araya gelmiş olan madde ve insan kaynağını örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için etkili ve verimli şekilde kullanmak, örgüt içi ve örgüt dışı paydaşlar arasındaki senkronizasyonu sağlamaktır (Koçel, 2020). Günümüzde pek çok disiplinin olduğu kadar eğitimin de yakından ilgilendiği bir araştırma alanı içinde yer alan yönetim, eğitim örgütlerinin en iyi şekilde ve amacına uygun biçimde idaresini ifade etmektedir. Eğitimin yönetilmesi günümüzde artık profesyonel bir iş olarak kabul edilmesinden dolayı eğitim yönetiminin kendine özgü bir literatürü ortaya çıkmıştır. Buradan hareketle eğitim yönetiminin, yönetim biliminin eğitime uyarlanmış hali olduğu söylenebilir. Öyleyse eğitim yöneticisinin görevi, sistemin içinde ve dışında senkronizasyonu sağlamak ve eldeki madde ve insan kaynağını eğitim-öğretimi etkili bir şekilde gerçekleştirmek üzere yönlendirmektir (Okutan, 2016). Özdemir'e (2011) göre eğitim yönetimi bir bilimdir ve uygulama alanıdır. Uygulama alanı olarak eğitim yönetimi toplumun ihtiyacı olan eğitim öğretim ihtiyacını çağın gerekliliklerine göre, çağcıl yöntem ve teknikler kullanılarak toplumun bireylerine aktarılmasıdır. Bilim yönü ise eğitimdeki yönetsel olguları incelemesidir. Eğitim yönetimi gelişmiş ülkelerde bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmiş, eğitim yöneticilerinin profesyonelleşmesi sağlanmış ve özlük hakları buna göre düzenlenmiştir (Bursalıoğlu, 2010).

Eğitim yönetimi kavramı eğitim sistemini bütünsel olarak ele alır, sistemi çözümler, değerlendirir, birleştirir ve yönetir. Eğitim yönetiminin hedefi; öğrencilerin nitelik yönünden gelişmesini sağlamak, nitelikli insan gücü oluşturmak, eğitim-öğretim kaynakları oluşturmak, temin etmek, toplumun geleceğe yönelik ihtiyaçlarını tespit etmek, bu ihtiyaçları gidermeye yönelik önlemler almak, planlar yapmaktır (Taymaz, 2019). Eğitim yönetimi, okul yönetimini de içine alan bir kavramdır. Eğitim yönetimi, yönetim bilimi sistem ve disiplinlerinin eğitim alanına aktarılması sonucu ortaya çıktığı gibi okul yönetimi kavramı da eğitim yönetimi sistem ve disiplinlerinin okula aktarılması sonucu ortaya çıkmıştır (Bursalıoğlu, 2010). Okul yönetimi, eğitim yönetiminin alt birimi olmakla birlikte sorumluluğun oldukça fazla olmasına karşın yetkinin oldukça kısıtlı olması sebebiyle eğitim yönetiminden çok daha zor bir alan olduğu söylenebilir. Eğitim yönetiminin odak noktası sistem iken okul yönetiminin odak noktası insandır ve insan davranışlarının değiştirilmesi ve olumlanmasıdır (Özmen & Kömürlü, 2010). Eğitim politikalarını, plan ve stratejilerini belirlemek üst düzey eğitim yöneticilerinin, bunları yorumlayarak bir uygulama anlayışı ortaya koymak üst düzey eğitim yöneticileri ve okul yöneticileri arasında bir nevi köprü görevi gören orta kademedeki eğitim yöneticileridir. Ancak tüm politika, plan ve stratejilerin uygulayıcısı ise ilk düzeydeki eğitim yöneticileri olan okul yöneticilerinin görevidir.

Eğitim yöneticisi ve okul yöneticisi kavramlarını eğitim örgütü üzerinden açıklamak gerekirse okulda görev yapan yöneticiler okul yöneticisi, okul dışında görev yapmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra teşkilatında görev yapmakta olan yöneticiler eğitim yöneticileridir (Açıkalın, 1994). Bu sebeplerden ötürü eğitim yöneticiliğinin Türkiye'de de uzmanlık alanı olarak kabul edilmesi gereklidir. Çünkü günümüzde insan ve davranışları sürekli değişmekte ve bu değişimi gözlemlemek ve yönetmek yönetim ilke, yöntem ve tekniklerini, insan psikolojisini bilmeyi gerekli kılmaktadır (Aktepe & Uluç, 2014). Okul yöneticisinin okul sisteminin içindeki ve dışındaki birey ve grupları okulun hedeflerine güdüleyebilmesi için yönetim bilimi, eğitim yönetimi ve davranış bilimlerine hâkim olması gerekir. Bu hakimiyet ancak akademik bir eğitim sonucu elde edilebilir. Bu alanlarda yetkinliğini sağlamış olan bir okul yöneticisi iş ve eylemlerini deneme yanılma yöntemi ile değil bilim yoluyla yürütmeyi seçecek ve sonucunda başarı elde edecektir (Bursalıoğlu, 2020).

Toplumsal kurumlar olmanın sonucu olarak okullar ve diğer eğitim kurumları, toplumdan doğrudan etkilenen aynı zamanda topluma çıktı sağlayarak toplumu değiştiren, dönüştüren bir yapıya sahiptir. Eğitim ortamlarındaki öğrenci, öğretmen, yönetici ve diğer personel sayısı arttıkça ve görevler çeşitlendikçe hem okul içinde hem bu okulların tümünün bağlı olduğu eğitim sisteminde eşgüdümleme sorunları ortaya çıkmaktadır. Bu durumun sonucu olarak yönetici, öğretmen ve diğer personel birçok yönden sürekli rehberliğe ve sürekli denetime ihtiyaç duymaktadır. Sürekli rehberlik ve denetim beklentisi ise her zaman astları ve meslektaşlarıyla beraber olma imkanına sahip olan okul müdürünün bu görev ve sorumluluğunun önemini ortaya koymaktadır (Altunay, 2020).

Eğitim denetiminin amacı okulun hedeflerine ulaşmadaki aksaklıkları ortaya koymak ve bu aksaklıkların ortadan kaldırılmasına yönelik tedbirler almak, fiziksel ve insani kaynakların yasal belgelere uygun şekilde kullanılıp kullanılmadığını ortaya koymaktır (Altıntaş, 1992). Buna göre denetim konusunda okul müdüründen beklenen, kurumun fizikî ve insanî kaynaklarını kurumun hedeflerine yönelterek çıktılarının nicelik ve niteliğinin geliştirilmesini sağlamaya yönelik çalışmaktır (Erdem, 2006). Ayrıca kurumda faaliyet yürüten tüm personelin üzerine düşen görevleri yürütmesini sağlamak ve bu personeller arasında eşgüdümleme yapmak eğitim yöneticisinin önemli görevlerindedir (Gönülaçar, 2007).

Geleneksel denetim anlayışının yerini çıktığı iyileştirmek için yapılan süreç denetimi ve rehberlik anlayışına bırakmıştır. Bu gelişmeyle birlikte eğitim denetimi uygulaması da üyelerin olumlu taraflarının geliştirilmesi için rehberlik etmek, bilgi eksikliklerinin giderilmesi için fırsatlar oluşturmak gibi gerekçelerle gerçekleştirilir olmuştur. Denetim anlayışındaki bu dönüşüm eğitim denetimi anlayışını da değiştirmiş ve sistemin çıktısını denetleme olgusu yerini bu çıktığı iyileştirme faaliyetlerine bırakmıştır. Denetimle süreçteki olumsuzluklar ortadan kaldırılarak daha etkili eğitim-öğretim gerçekleştirmekte ve böylece eğitim sisteminin çıktısı ve ürünü olan öğrencilerin gelişmesine katkı sunulmaktadır (Yılmaz, 2010). Denetimin temel amacı örgütün faaliyetlerini ve amaçlarını gerçekleştirme performansını incelemek ve amaca hizmet derecesini artırmak için gerekli tedbirleri almaktır. Eğitimde denetimin diğer bir amacı, eğitim ve öğretimin amaca hizmet etme derecesini incelemek, ürünün nitelik ve nicelik olarak geliştirilmesinin sağlamak ve amaca daha iyi hizmet edecek eğitim-öğretim yöntemlerini tespit etmektir (Altıntaş, 1980). Denetim bir kontrol faaliyeti olmakla beraber aynı zamanda bir eğitim aracıdır. Müfettişler okul içerisinde denetim ve değerlendirme faaliyetinde bulunarak öğretmen gelişimine katkıda bulunmaktadırlar. Denetim sürecinde denetmen ve öğretmen arasında iyi ikili ilişkiler kurulması, sıcak bir iklim oluşturulması öğretmenin öğretimsel yönünü güçlendirmesini sağlayacaktır (Uğurlu, 2013).

Yeni eğitim denetimi anlayışı öğretmen ve denetçi konumundaki okul müdürünün birlikte çalışmasını gerektirmektedir (Topçu, 2010). Bu süreçte okul müdürüne düşen, sorumluluğundaki görevleri etkili bir şekilde yerine getirmektir. Bir okul müdüründen beklenen, okulun olanaklarını okulun hedeflerine yönelterek öğretim programlarının başarıyla uygulanabilmesini temin etmek, yönetici, öğretmen ve diğer personelin koordinasyonunu sağlamak ve okulunda verilmekte olan derslerin öğretim programlarına göre uygulanıp uygulanmadığını denetlemektir (Ural & Tüfekçi, 2013). Günümüzde ise eğitim denetimi eğitim öğretim sürecinin, öğreticinin, okulun ve diğer üyelerin grup dinamiği içinde denetlendiği ve denetimin demokratik yöntemlerle gerçekleştirildiği bir yaklaşım ortaya koymuştur. Eğitim denetimi yaklaşımının bu yöne evrilmesi sonucunda eğitim denetçisine öğretmen ve öğrencilerin öğrenmelerine önderlik eden rol model olma görevi yüklenmiştir (Memduhoğlu, 2012). Denetimde rehberlik, herhangi bir kurumda eksik ve kusurların tespit edilmesinden ziyade o kurumun amaçlarını ve hedeflerini yerine getirmesi için neyin, nasıl ve kimler tarafından yapılacağına denetleyenler tarafından açıklanması sürecidir. Denetimin en önemli işlevi idareci ve öğretmenleri yenilikler hakkında bilgi sahibi kılmak, yeniliklere adaptasyon konusunda yardımcı olmaktır. Dolayısıyla eğitim denetçisinin en önemli görevi öğretme ve öğrenme sürecine katkı sağlamak, öğretmene hedeflere ulaşma yolunda rehber olmak ve mesleki gelişimine destek olmaktır (Aydın, 2021; Gökçe, 1994; Sağır & Göksoy, 2020). Eğitimin denetiminde öne çıkan diğer önemli bir kavram ise öğretimsel denetimdir. Öğretimsel denetim, sınıf içinde ve dışında öğretim faaliyetlerinin incelenmesini ve öğrenmenin gerçekleşebilmesi ya da daha nitelikli gerçekleşebilmesi için alınması gereken önlemlerin belirlenmesini amaçlayan bir denetim biçimidir. Dünyada meydana gelen sosyolojik gelişmeler, yenilikler, teknolojik gelişmeler kısaca tüm değişimler öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirme çabası içinde olmalarını gerekli kılmaktadır (Beytekin & Burak, 2019). Öğretimsel denetimin amacı kontrol etme veya yargılama değildir. Denetim sürecinde denetmen gözlem yapmalı, danışmanlık yapmalı ve geri bildirimde bulunarak sürece pozitif katkıda bulunmalıdır (Koç, 2018).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmen denetimi özellikle öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürmeleri, eksik ve zayıf yönlerinin ortaya çıkması, güçlü yönlerinin vurgulanması adına önemli bir faaliyettir. Öğretmen denetimi ile okul

müdürlerinin öğretim liderliği çerçevesinde mesleki ilerlemeler kaydedilmektedir. Ancak okul müdürlerine devredilen bu görev aynı zamanda denetimin farklı bileşenlerine ve perspektiflerine de hâkim olmayı gerektirmektedir. Denetim becerisinin zayıf olmasının sonucu olarak denetim gerçek kimliğinden kopabilmekte, amacından uzaklaşabilmektedir. Profesyonel bir gözün gerçekleştirdiği öğretmen denetimleri okulların dinamik ve güçlü kalmasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca öğretmenler arası dayanışmayı, öğretmenlerin kendilerini daha da iyi becerilerle güçlendirmesini de sağlamaktadır.

Eğitim müfettişlerin denetim mantığı ile okul müdürlerinin denetim modeli mesleki bakış açısına göre farklılık gösterebilmektedir. Dolayısıyla bir okul müdürünün denetim anlayışı ile bir müfettişin denetim anlayışı arasında farklılıkların olması kaçınılmazdır. Eğitim müfettişlerinin yetkileri ve teknik becerileri denetim üzerine kurulmuşken okul müdürleri okulda pek çok işle uğraşmak durumunda kalmakta ve zaman zaman denetim görevlerini daha geri plana atabilmektedirler. Alanyazın incelendiğinde öğretmen denetim faaliyetlerinin niteliği ile ilgili çeşitli çalışmaların olduğu göze çarpmaktadır (Bige, 2014; Gök, 2009; Koç, 2018; Marangoz, 2019). Bu çalışmalarda genelde tek bir meslek grubunun (öğretmen, okul müdürü, eğitim müfettişi) görüşleri dikkate alınmış ve daha sınırlı bir bakış açısı sunulmuştur. Bu araştırmanın mevcut literatürdeki çalışmalardan farkı denetleyenler ile denetlenenlerin görüşlerinin karşılaştırmalı olarak sunulması, okul müdürleri ve müfettişlerin denetime yükledikleri anlamların ortaya çıkartılması ve öğretmenlere göre denetimin niteliğinde eğitim müfettişi ve okul müdürlerinin denetim uygulamalarının farkının belirlenmesidir. Bu araştırmanın amacı okul müdürlerinin denetim faaliyetlerini müfettiş, okul müdürü ve öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemek ve karşılaştırmalı bir değerlendirme yapmaktır. Bu amaca ulaşmak için ana problem cümlesi olarak “Öğretmenler, okul müdürleri ve eğitim müfettişlerine göre; okul müdürlerinin öğretmen denetimi faaliyetlerinin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” belirlenmiştir. Bu problem cümlesinden yola çıkarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmenlerin denetim faaliyetlerinin olumlu-olumsuz yönleri nelerdir ve ne gibi sorunlar söz konusu olmaktadır?
- Okul müdürlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin denetim görevlerinin olumlu-olumsuz yönleri nelerdir ve ne gibi sorunlar söz konusu olmaktadır?
- Eğitim müfettişlerinin görüşlerine göre okul müdürlerinin denetim görevlerinin olumlu-olumsuz yanları nelerdir?

Araştırma eğitim kurumlarında gerçekleştirilmekte olan denetim faaliyetlerinin eksiklerinin ve kusurlarının tespit edilmesine imkân sağlaması açısından büyük öneme sahiptir. Elde edilen verilerin analiz edilmesiyle okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen denetim faaliyetleri ile ilgili objektif veri sağlanmış olacaktır. Araştırmadan elde edilen veriler müdürlerin denetim faaliyetleri ve alışkanlıklarıyla ilgili öz değerlendirme yapmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca denetime tabi olmuş olan öğretmenlerin, denetim sürecindeki duygu, durum, düşünce ve çekincelerinin kavranmasına olanak sağlayacaktır. Denetim sürecine önyargı ve çekincelerin yansımaları, denetim sonuçlarının güvenilirliğine etki edeceği bir gerçektir. Bu araştırmanın ana hedefi okul müdürlerinin denetim faaliyetlerinin incelenmesi olsa da katılımcıların hem eğitim müfettişlerinin hem de okul müdürlerinin denetimine tabi olmaları sebebiyle aynı zamanda müfettiş ve okul müdürü denetiminin karşılaştırılmasına da imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Okul müdürlerinin denetim faaliyetlerini öğretmen, okul müdürü, müfettiş, görüşleri doğrultusunda değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgular yaşantımız içerisinde karşımıza çıkan olaylar, yönelimler, tercihler, kavramlar, deneyimler olarak özetlenebilir. Günlük hayatımızda karşımıza çıkan bu olguları bilmemize rağmen tam anlamıyla kavrayabilmemiz mümkün olmamaktadır. Bize yabancı olmayan ancak kapsamlı bir şekilde kavrayamadığımız bu olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim (fenomenoloji) uygun bir araştırma metodu olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım & Şimşek,

2020). Fenomenolojik araştırmalarda araştırılan olguyu deneyimlemiş olan ve bu olguyu yansıtabilecek, aktarabilecek birey ve gruplar veri kaynağı konumundadır (Baker, Wuest & Stern, 1992). Bu araştırmada denetim bir olgu olarak ele alınmış ve bunu deneyimleyen öğretmen, okul müdürü ve eğitim müfettişlerinin bu deneyimlerine yükledikleri anlamlar ortaya çıkartılmak istendiği için olgubilim deseni tercih edilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede gerekli bilgiyi en iyi sağlayabilecek bireyler örnekleme seçilebilmektedir. Amaçlı örneklem, evreni en iyi temsil ettiği düşünülen elemanların araştırmacı tarafından seçimiyle oluşturulur (Yıldız, 2017). Araştırmada ölçüt olarak öğretmenler için daha önce en az bir defa hem okul müdürleri hem de müfettişler tarafından denetlenmiş olma kriteri aranmıştır. Okul müdürlerinde ölçüt olarak ise hem müfettişler tarafından denetlenmiş hem de kendileri en az bir defa öğretmen denetimi yapmış olmaları kriteri aranmıştır. Müfettişler için ise en az 15 yıllık mesleki denetim deneyimi kriteri esas alınmıştır.

Araştırmanın katılımcıları Sakarya ilinde görev yapmakta olan beş öğretmen, beş okul müdürü ve beş müfettiştir. Beş eğitim müfettişi katılımcı olmayı kabul ettiği için eşit bir değerlendirme sunabilmek adına katılımcı öğretmen ve okul müdürü sayısı beş ile sınırlı tutulmuştur. Çalışmada katılımcı öğretmenler, müfettiş denetimi ve müdür denetimi geçirmiş iki olgu arasında kıyas yapabilecek öğretmenler arasından seçilmiştir. Katılımcı okul müdürleri, müfettiş ve okul müdürü denetimi geçirmiş ve kendileri de öğretmen denetimi yapmış olan okul müdürleri arasından seçilmiştir. Katılımcı müfettişler ise öğretmen denetimi gerçekleştirmiş kişiler arasından seçilmiştir. Katılımcı öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5 olarak; katılımcı müdürler M1, M2, M3, M4, M5 olarak; katılımcı müfettişler MÜF1, MÜF2, MÜF3, MÜF4, MÜF5 olarak kodlanmıştır.

Katılımcı öğretmenlerin, okul müdürlerinin ve müfettişlerin demografik verileri Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 1
Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Verileri

Değişkenler	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Cinsiyet	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın	Erkek
Yaşı	63	65	45	36	34
Branşı	İHL Meslek	Edebiyat	Edebiyat	İHL Meslek	İngilizce
Çalışılan Kademe	Ortaöğretim	Ortaöğretim	Ortaöğretim	Ortaöğretim	İlköğretim
Eğitim Düzeyi	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisansüstü
Okuldaki Öğretmen Sayısı	27	27	35	70	25
Okuldaki Ortalama Öğrenci Sayısı	300	300	450	1000	400
Son Denetim Yılı	2022	2022	2022	2022	2022

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğretmen katılımcıların dördü erkek biri kadındır. Yaş ortalamaları 48.6'dır. Katılımcıların yaş aralığı 34 ile 65 arasında değişmektedir. Diğer anlatımla genç ve ileri yaştaki öğretmenler örnekleme dahil edilmiştir. Katılımcıların ikisi İHL meslek dersleri öğretmeni, ikisi Türk dili edebiyatı öğretmeni, biri İngilizce öğretmenidir. Öğretmenlerin dördü ortaöğretim kademesinde görev yapmaktayken biri ilköğretim kademesinde görev yapmaktadır. Katılımcıların biri lisansüstü, dördü ise lisans mezunudur ve en son 2022 yılında denetim geçirmişlerdir. Katılımcıların okullarındaki öğretmen sayısı en az 25, en çok 70'tir. Katılımcıların okullarındaki öğrenci sayısı en az 300, en fazla 1000 civarındadır.

Tablo 2'de araştırmaya katılan okul müdürlerinin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 2

Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerinin Demografik Verileri

Değişkenler	M1	M2	M3	M4	M5
Cinsiyeti	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Kadın
Yaşı	36	40	40	34	33
Branşı	Meslek Dersleri	Beden Eğ.	Meslek Dersleri	Din Kültürü	Özel Eğitim
Çalıştığı Kademe	Ortaöğretim	İlköğretim	Ortaöğretim	İlköğretim	Ortaöğretim
Yöneticilik Kıdemi	8	12	12	8	6
Okuldaki Şube Sayısı	12	12	14	8	16
Eğitim Düzeyi	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans	Lisans
Okuldaki Öğr. Sayısı	14	27	30	12	30
Okuldaki Ortalama Öğr. Sayısı	300	250	400	120	150
Son Denetim Tarihi	2022	2022	2022	2022	2022

Tablo 2’de görüldüğü üzere okul müdürü katılımcıların dördü erkek biri kadındır. Yaş ortalamaları 36.6’dır. Okul müdürlerinin ikisinin branşı İHL meslek dersleri, birinin branşı beden eğitim, birinin din kültürü ve ahlak bilgisi, birinin ise özel eğitimdir. Katılımcı okul müdürlerinin üçü ortaöğretim kademesinde görev yapmaktayken ikisi ise ilköğretim kademesinde görev yapmaktadır. Müdürlerin ortalama yöneticilik kıdemi 9,2 yıl olarak hesaplanmıştır, okullarındaki şube sayısı ortalama 12+ olarak hesaplanmıştır, okullarındaki öğretmen sayısı ortalama 23 olarak hesaplanmıştır. Katılımcı okul müdürlerinin tamamı lisans mezundur ve en son 2022 yılında denetim gerçekleştirmişlerdir.

Tablo 3’te araştırmaya katılan müfettişlerin demografik bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3

Araştırmaya Katılan Eğitim Müfettişlerinin Demografik Verileri

Değişkenler	MÜF1	MÜF2	MÜF3	MÜF4	MÜF5
Cinsiyeti	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek	Erkek
Yaşı	65	59	45	63	60
Müfettişlik Kıdemi (Yıl)	30+	30+	15+	30+	30+
Eğitim Düzeyi	Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Lisans	Lisans
Son Denetim Yılı	2013	2013	2013	2013	2013

Tablo 3’te görüldüğü üzere müfettiş katılımcıların tamamı erkektir. Yaş ortalamaları 58.4’tür. Müfettişlik mesleğindeki kıdemleri ortalama 27+ yıl olarak hesaplanmıştır. Katılımcı müfettişlerin dördü lisans biri yüksek lisans mezundur. Katılımcı müfettişlerin tamamı en son 2013 yılında öğretmen denetimi gerçekleştirmişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Olgubilim araştırmalarında görüşme tekniği kullanılarak veriler toplanmaktadır. Bu araştırmada kişilerin deneyimleri araştırılarak olgunun gerçekliği ortaya koyulmaya çalışıldığı için yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmede sorulan soruların belirlenmesinden önce kaynaklar taranmış çalışmalar ve araştırmalar incelenmiştir. Görüşme formu hazırlanırken Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nden ve Düzce Üniversitesi’nden alanın uzmanlarının yardımına başvurulmuştur. Görüşme formunun son hali için alan uzmanlarının onayı alınmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu şeklinde tasarlanan veri toplama aracında kişisel bilgileri içeren soruların yanı sıra ana sorular ve sonda sorular yer almaktadır. Görüşmeler yapılmadan önce kurumsal ve resmî izinler alınmıştır. Resmî izinlerin alınmasından sonra araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden öğretmen, okul müdürü ve müfettişlerden öncelikle randevu talep edilmiştir. Her bir katılımcı ile randevu gün ve saatinde belirlenen yerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmecilere sorular daha önceden verilmiş ve soruların üzerinde düşünmeleri ve zihinsel hazırlık yapmaları talep edilmiştir. Katılımcılara görüşme esnasında diledikleri soruları cevaplama ve geçebilecekleri, görüşmeyi diledikleri anda sonlandırabilecekleri ve istemeleri halinde görüşmeden çekilebilecekleri bilgisi de verilmiştir.

Araştırma verileri Nisan 2022’de toplanmıştır. Öncelikle bir öğretmen, bir okul müdürü ve bir müfettiş ile pilot görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot görüşmelerde önceden hazırlanan görüşme soruları sınanmış ve gelen cevaplara bağlı olarak bazı sorularda güncellemeler yapılarak formun nihai hali ortaya çıkartılmıştır. Araştırmacılar, soruları yöneltmeye başlamadan önce katılımcıların görüşmeye hazır olmalarını sağlamak ve görüşmeci-araştırmacı arasındaki etkileşimi güçlü tutmak adına öncelikle onlarla gündelik meseleler üzerine ya da görüşme konusuna yakın mevzular üzerine sohbet etmiş, katılımcıların görüşme için hazır olduklarından emin olduktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin tümü, katılımcıların rızası ve onayı doğrultusunda kayıt altına alınmıştır. Görüşmeler ortalama 45’er dakika sürmüştür. Kimi görüşmecilerde kayıtlara zaman zaman ara verilmiş ve verilen aradan sonra görüşmeler yeniden başlamış, kayıtlar kaldığı yerden devam ettirilmiştir. Görüşmeler bittikten sonra tüm ses kayıtları yazıya aktarılmış ve her bir görüşmeci için ayrı bir dosya şeklinde .docx formatında kayıt edilmiştir.

Verilerin Analizi

Veri toplama araçları ile elde edilmiş olan verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizinin yanı sıra yorumlayıcı fenomenolojik analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Veriler temalara ayrılarak içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yönteminde araştırma sürecinde elde edilmiş olan veriler araştırmacının önceden belirlemiş olduğu temalar doğrultusunda yorumlanarak sunulur. Bir nitel veri analiz yöntemi olan betimsel analizde katılımcıların görüşleri doğrudan alıntılanarak sunulabilmektedir. Betimsel analiz yöntemi çeşitli aşamalardan oluşmaktadır: Betimsel analiz yönteminde araştırmacı öncelikle cevap aradığı problemlerden, görüşme sorularından, elde etmiş olduğu verilerden yola çıkarak bir tema oluşturur. Elde edilen veriler bu tema çerçevesinde okunur, düzenlenir ve tanımlanır. Bu aşamadan sonra araştırmacı tanımlamış olduğu verileri ilişkilendirerek açıklar. Yorumları güçlendirmek için bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri kurar ve gerekli durumlarda doğrudan katılımcı ifadelerine yer verir (Yıldırım & Şimşek, 2020). Yorumlayıcı fenomenolojik analiz kişisel deneyimlerin detaylı bir şekilde irdelenmesine odaklanır. Katılımcıların yaşantılarına ve deneyimlerine nasıl anlamlar yüklediklerine odaklanır. Katılımcıları empatik ya da eleştirel yorum yapmaya sevk eder. Başka bir ifadeyle yorumlayıcı fenomenolojik analizin amacı kişisel deneyimlerin anlamını kavramaya odaklanmak ve kişinin fenomenle ilgisini ortaya koymaktır (Keskin, Aksoy & Fidan, 2021).

Nitel bir araştırma olan bu araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması amacıyla katılımcı formlarının oluşturulması ve verilerin analiz edilmesi sürecinde eğitim bilimleri alan uzmanlarından yardımına başvurulmuştur. Bulguların iç geçerliğini sağlamak amacıyla verilerin transkripsiyonu sürecinde ve sonrasında sıklıkla katılımcı teyidine başvurulmuştur. Bu araştırmada birbirine yakın ifade ve kavramlar kodlandıktan sonra aynı temanın alt temaları olarak sunulmuştur. Analiz sürecinden sonra ana tema ve alt temaların tutarlılığı kontrol edilmiş, mantıksal bütünlük sağlanmıştır. Çalışmada inandırıcılığı sağlamak amacıyla betimsel analiz yönteminin mantığına uygun olarak alıntı yapma yöntemiyle katılımcı ifadelerine doğrudan yer verilmiştir. Araştırma sürecinde elde edilmiş olan ham veriler tekrar incelenebilmesi amacıyla saklanmıştır.

Bulgular

Bu kısımda araştırma verilerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Araştırmada öncelikle öğretmenlerden elde edilen verilerin bulguları yer almaktadır. Daha sonra ise okul müdürlerinden alınan verilerin bulguları, en sonda ise müfettişlerden alınan verilerin bulguları bulunmaktadır.

1. Öğretmenlerden Elde Edilen Bulgular

Derslerin ve öğretmenlerin denetimine ilişkin görev, sorumluluk ve yetkilerinin eğitim müfettişlerinden alınarak okul müdürlerine devredilmesi ile ortaya çıkan durumda denetimi olumlu ve olumsuz yönleri ile ele alan öğretmenler söz konusudur. Öğretmen denetimi konusunda okul müdürlerinin ve müfettişlerin sahip oldukları güçlü-zayıf yönler konusunda öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan kategoriler ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4
Okul Müdürlerinin Öğretmen-Ders Denetimi

Tema	Kategoriler	Kodlar	
Okul Müdürlerinin Öğretmen-Ders Denetimi	Okul Müdürlerinin Ders Denetiminin Olumlu-Güçlü Yönleri	Kesitsel değerlendirmenin sağlıklı olmaması	
		Rol yapma, çarpıtma olmaması	
		İş yükünü azaltma	
		Adil denetim	
		Doğrudan-uzun süreli gözlem	
		Ayrıntılı bilgiye ulaşma	
		Bütünlük, motivasyon	
		Ders dışı yetkinlikleri görme	
		Sistemi hızlandırma	
	Okul Müdürlerinin Öğretmen-Ders Denetiminin Olumsuz-Zayıf Yönleri	Okul Müdürlerinin Ders Denetiminin Olumsuz-Zayıf Yönleri	Güç zehirlenmesi, ilgisizlik, informal ilişkiler
			Yanlılık, profesyonellikten uzaklık
			Uzmanlık bilgisinin olmaması
		Denetimdeki Teknik ve Pedagojik Sorunlar	Çeşitli yanlılık ve ayrımcılıklar
			İdeolojik unsurlar
			Uygun olmayan üslup
			Açık aramaya çalışmak
			Denetlenen sınıfın durumu
			Gerçekçi olmayan durumlar
			Okul müdürünün denetimde yetersizliği
Branş bilgisinin yetersizliği			
Denetimin detaylarını bilmeme			
İnformal ilişkileri öne çıkarma			

Okul Müdürlerinin Ders Denetiminin Olumlu-Güçlü Yönleri

Okul müdürlülerinin ders denetim süreçlerinde yaptıkları çalışmaları müfettişlere kıyasla olumlu ve güçlü bulan öğretmenlerin görüşlerine göre öne çıkan bazı durumlar söz konusudur. Örneğin müfettişler tarafından yılın bazı dönemlerinde ve sınırlı bir zaman aralığında yapılan denetimlerin kesitsel olmasının sonucu olarak sağlıklı ve doğru bir veri sağlamadığı düşünülmektedir. Müfettiş denetimleri esnasında öğretmenin denetim kaygısı yaşaması ve performansını tam anlamıyla ortaya çıkaramaması beraberinde bazı sorunları da ortaya çıkarabilmektedir. Oysa okul müdürünün öğretmenleri hem yakından tanınması hem de uzun süreli bir gözlemlerle öğretmenlerle daha yoğun etkileşim içerisinde olması denetimi daha iyi ve nitelikli yapmasına olanak tanıyabilmektedir. Müfettiş denetimleri, öğretmen görüşlerine göre kısa süreli olmasından dolayı bekleneni zaman zaman verememektedir. Ancak okul müdürlerinin kendi kurumlarını daha iyi tanınması ve personelini daha yakından ve sahiplenici şekilde gözetmesinden dolayı denetimi uzun vadeye formal ve informal şekilde yayabilmektedir. Örneğin aşağıda alıntılanan öğretmen görüşlerine göre okul müdürlerinin öğretmen- ders denetim faaliyetlerinin ortaya çıkardığı olumlu tarafları görmek mümkündür:

Genel olarak olumlu buluyorum. Okul müdürleri bizi gözlemlene açısından, bizle ilgili ekstra bilgi sahibi olma açısından daha yetkililer. Müfettiş geldiği an genel olarak sadece tek bir dersi yorumlayabiliyor ama müdür bizim o sene ya da birkaç sene içinde o sınıfla olan iletişimimizi, o sınıfla olan hanidyalogumuzu bildiği için daha verimli değerlendirebiliyor. (Ö3)

Olumlu yönleri daha önce hani röportajda da bahsettiğim gibi genel olarak bizim bir hukukumuz olduğu için, bizi tanıma noktasında daha iyi oldukları için, girdikleri tek bir derse göre değerlendirme yapmadıkları için, genel bir değerlendirme yapmak konusunda daha verimli oldukları için olumlu yönleri daha fazla. (Ö2)

Okul yöneticilerinin öğretmen-ders denetim faaliyetlerini olumlu bulan ve destekleyen öğretmenlerin görüşlerine göre özellikle uzun süreli gözlem ve etkileşimin bir sonucu olarak öğretmenleri yakından

tanıyan okul müdürüne karşı kimsenin rol yapamayacağı dile getirilmektedir. Müfettiş denetimlerinde ortaya çıktığı düşünülen ya da ileri sürülen gerçekçi olmayan rol ve davranışların ya da çarpıtma içeren durumların okul müdürünün denetiminde mümkün olmadığı düşünülmektedir. Bu durum da okul müdürü denetimini müfettişe göre daha olumlu ve gerçekçi yapabilmektedir.

Rol yapmayı bilen bir öğretmen için müfettiş bir avantajdır. Müfettişin geleceğini zaten önceden haber alır, hazırlığını yapar. Daha önceden öğrenciyle işlediği bir dersi de sanki yeni işliyormuş gibi yaparak müfettişin böyle gözünü rahatlıkla isterse boyayabilir. Soracağı soruları önceden öğrenciye dağıtıp rahatlıkla süper bir öğretmen izlenimi verip gözünü boyayabilir. (Ö5)

Okul müdürlerinin doğrudan ve uzun süreli gözlem deneyimleri daha isabetli karar vermelerine de olanak tanıyabilmektedir. Okul müdürlerinin ders denetimlerinde bu uzun süreli etkileşimin aynı zamanda daha adil karar vermede önemli bir kolaylaştırıcı etken olduğunu da bazı öğretmenler dile getirmektedir.

Daha adil olduğunu düşünüyorum. Çünkü müfettişler geliyor on dakika içerisinde sizin bir sene boyunca yaptıklarınızı değerlendiriyorlar. Ama müdürle senenin başından sonuna kadar iç içesiniz. Sizin ne yaptığınızı ne ettiğinizi daha iyi biliyor. (Ö5)

Okul müdürlerinin öğretmen denetimini olumlu bulanların öne çıkardığı bu husustan da anlaşılacağı üzere bir öğretmenin ders performansını ya da okul içerisindeki etkililiğini kısa süreli değerlendirmelerle yapmak değil uzun süreli etkileşime dayalı gözlem yapmak daha doğru kabul edilmektedir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin görüşlerine göre okul müdürlerinin ders denetimleri sistemin hızlanması için olumlu bulunmaktadır. Bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Ben öğretmen, müdür ve müfettiş için böylesinin daha faydalı olduğunu düşünüyorum. Müfettiş için ve denetim sistemi için faydasının müfettişin iş yükünün azaltılması ve dolayısıyla sistemin işleyişinin hızlandırılması olduğu kanaatindeyim. (Ö3)

Farklı katılımcıların görüşlerine göre ise okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen ders denetim faaliyetleri daha motive edici olabilmektedir. Okul müdürünün özellikle öğretimsel liderlik becerisi güçlüyse ve bu güçlü yönünü öğretmenlere her anlamda yol göstermek amacıyla kullanıyor ise bu durum ders denetim sürecinde de motivasyon kaynağına dönüşebilmektedir. Diğer bir anlatımla okul müdürünün yetkinliği ve rol-model oluşu öğretmen denetimine de etki etmektedir. Bu konuyla ilgili bir öğretmenin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Okul müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen denetimlerin olumlu yönü öğretmenleri biraz daha motive ediyor olabilir. Bu dersin işlenişi ile ilgili, sınıf yönetimi ile ilgili, sınıfın hakimiyeti ile ilgili öğretmenlerin olumlu yönde bu konuda etkileyebilir. (Ö4)

Okul Müdürünün Ders Denetiminin Olumsuz-Zayıf Yönleri

Okul müdürlerinin öğretmen denetimlerini olumlu bulanlar olduğu kadar çeşitli yönleri ile olumsuz olarak değerlendiren öğretmenler de söz konusudur. Müfettişlerin bu konuda teknik ve mesleki bilgilerinin ve yetkinliklerinin daha güçlü olmasından yani uzmanlık alan bilgisinden dolayı denetimi daha doğru yaptığı ve okul müdürlerinin bu konuda yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bundan dolayı da okul müdürlerinin ders denetimlerini sırf denetim yapmak için denetim yapmak olarak değerlendirip olumsuz gören öğretmenler bulunmaktadır.

Müfettişlerin denetime gelmesini kabul ediyorum. Bence müfettişler gelsin. Okul müdürü her zaman yetkin olmuyor. Mesela bakıyorsun, bugün başarılı bir okul müdürü var yarın ilgisiz bir okul müdürü geliyor. İlgisiz-alakasız bir müdür geldiği zaman senin derdinle de ilgilenmiyor. Okulun şartıyla da ilgilenmiyor. Bazen okul müdürlüğüne makam olarak kullanmak isteyen kişiler gelebiliyor ya da kariyer için okul müdürü olanlar olabiliyor bu kişiler okulun sorunları ile ilgilenmiyorlar. O yüzden denetim konusunun okul müdürüne devredilmesini olumlu bulmuyorum ama okul müdürü hep devre dışı mı kalsın? Uygun değil. Ön denetimleri okul müdürü yapar ama ana denetimlerin müfettişle olması daima faydalıdır. (Ö4)

Yukarıda alıntılanan ifadeden de anlaşılacağı üzere bazı öğretmenlerin denetimin müfettişlerin yerine getirmesini daha sağlıklı bulmasında bu konudaki uzmanlık bilgisine işaret edilmektedir. Ayrıca kimi okul müdürlerinin görevleri ile yeterince ilgilenmemesi de öğretmen denetimi konusundaki olumsuz görüşleri besleyen gerekçeler arasında sayılmaktadır. Bununla birlikte müfettişlerin öğretmen denetimi ve farklı denetim-soruşturma gibi konulardaki deneyimlerini değerli bulan ve bundan dolayı denetimin müdürler yerine müfettişler tarafından yapılmasını isteyenler söz konusudur. Deneyimli müfettişlerin farklı öğretmenleri, farklı okulları ve çevreleri görüyor ve biliyor olması bir tür deneyime dayalı uzmanlık bilgisi de oluşturmaktadır. Buna ilişkin bir görüş aşağıda sunulmuştur:

Ben yanlış buluyorum. Müfettişler değişik yerlerde okul denetlemesi yaptıkları için. Farklı davranış biçimlerindeki öğretmenleri görüyorlar. Değerlendirmelerini daha sağlıklı yapıyorlar, daha insani duruş sergiliyorlar. Daha nazik ve daha kibarlar. Bu sebeplerden dolayı ben okul müdürlüğüne devredilmesini doğru bulmuyorum. Müfettişler, bakanlık müfettişleri denetlemeyi yapmalılar. (Ö2)

Öğretmen denetimi ve ders denetimini müfettişlerin yerine getirmesini doğru bulan öğretmenlerin bu görüşünü temellendirdikleri ana argüman denetim deneyimidir. Bu sayede hangi öğretmenin rol yapmadan denetim sürecinde gerçekçi davrandığı hangi öğretmenin rol yaptığı ve gerçekçi olmayan davranışlar sergilediği fark edilebilecektir. Buradan da anlaşılacağı üzere bu argümanı destekleyen öğretmenler denetimin ciddiyetle ve denetimin detaylarını bilen kişilerce yapılmasını daha doğru ve kabul edilebilir bulmaktadır. Öğretmen ve ders denetimi aynı zamanda bir tür rehberlik ve yetiştirme süreci olmasından dolayı bu süreçte deneyime sahip müfettişlerin hem pedagojik yönden hem de insan ilişkileri açısından rol-model oluşları önemsenmektedir.

Okul müdürünün öğretmen-ders denetimini olumsuz bulan kimi öğretmenlere göre bunun temel gerekçesi ise müdür ile kendilerinin aynı branştan olmamaları nedeni ile branşa özgü durumları bilememesidir. Bundan dolayı yani branşın inceliklerini ve içeriklerini tam anlamıyla bilememesi bazı öğretmenlere göre okul müdürlerinin ders denetimi konusunda yetkinliklerini zayıflatmaktadır. Bu duruma dair bir öğretmenin aşağıda alıntılanan görüşü şu şekildedir:

Farklı branştan bir müdürü gelip de benim derste ki yeterliliklerimi yani ders anlatımımı, öğrenciyle diyalogumu falan değerlendirebilir ama benim alanımla alakalı yeterliliği mi değerlendiremez? Yani böyle bir sıkıntı var. (Ö5)

Yukarıdaki ifadelerle bakıldığında denetimin genel ortak yönleri yani sınıf yönetimi, öğrencilerle olan ilişkiler ve iletişim, derse hazırlıklı gelme, geri bildirim sunabilme vb. gibi durumlar okul müdürü tarafından da değerlendirilebilir bulursa da branşa dair içeriklere haiz olamaması okul müdürünün ders denetim yeterliğini zayıflattığı düşünülmektedir. Bazı öğretmenlerin görüşlerine göre ise ders denetim görevi ve yetkisi kimi okul müdürlerinde “güç zehirlenmesi” olarak nitelenecek yetkinin olumsuz kullanımına yol açmaktadır. Bu durumda ise denetim amacından çıkarak bir ceza ya da korku aracına dönüşebilmektedir. Böyle olması halinde ise denetim amacından çıkmaktadır. Örnek bir görüşe aşağıda yer verilmiştir:

Ders denetimlerine yine müfettişlerin devam etmesi ya da ilçe milli eğitimden ya da il Milli Eğitim'den sorumlu bir memurun, kişinin bu konuyla ilgili görevlendirilmesini daha uygun görüyorum. Müdürün okullarda ders denetimlerine girmesini doğru bulmuyorum. Çünkü bu durumun müdürün güç zehirlenmesine sebebiyet verebileceği kanaatindeyim. (Ö1)

Okul müdürlerinin öğretmen denetimlerinin olumsuz olarak değerlendirilmesine yol açan diğer bir gerekçe ise bazı öğretmenlere göre öğretmen ve okul müdürü arasındaki informal ilişkilerdir. İnfomal ilişkilerin resmi bir süreçte bir dezavantaja dönüşmesi ve ciddiyetten uzaklaşmaya yol açabilmesi bu duruma temel bir gerekçe olarak gösterilmektedir. Denetimin resmî yani formal yönü denetleyen ve denetlenen arasında formal bir ilişki gerektirmektedir. Bu haliyle daha özenli ve yasal anlamda daha doğru bir sürecin işletilebileceği düşünülmektedir. İnfomal ilişkiler aynı zamanda değerlendirmede bir tür yanlılık ve kayırmacılık oluşturabilme olasılığı içermesi dolayısıyla kimi öğretmenlerde bu temel kaygıya dayalı olarak müdürlerin öğretmen denetiminin doğru olmadığı görüşü söz konusudur. Benzer şekilde, okul müdürü ile iletişimi zayıf olan ya da çeşitli konularda çatışma-sorun yaşayan öğretmenler

için de ders denetimini müdürün yapması bir tür hesaplaşmaya da dönüşme ihtimali taşımaktadır. Sendikal farklılıkların ya da ideolojik ayrışmaların da bu süreçte doğru bir denetim yapmaktan müdürleri uzak tutabileceği ihtimali de bazı öğretmenlere göre olasılık dahilindedir. Örnek görüş şöyledir:

Yani mesela siyasi olabilir, sendikal olabilir. Mesela siyaset, sendika şu anda insanların arasında birlik kavramı yavaş yavaş dağılıyor. Münferit davranma. Adam ferdi hareket ediyor ve ferdi hareket ettikçe de toplumun, toplumsal yaşamın sürmesi için gereken taşları pek tanımıyor. (Ö1)

Sendikal yanlılık, kayırmacılık, hemşericilik, nepotizm gibi çeşitli olumsuz durumların okullarda yaşanması denetim gibi resmi bir sürecin gerçek halinden arındırılarak yanlı şekilde sürdürülmesine de yol açabilmektedir. Bu durumda ise ortaya gerçek olmayan bir denetleme çıkmakta ve bu tür denetimler ve kayırmacı davranışlar ise okul müdürünün bu konudaki rol ve yetkisini tartışmaya ve eleştiriye açık hale getirmektedir. Bu durumlara ek olarak okul müdürünün mesleki tecrübesi ile denetlediği öğretmenin mesleki tecrübesi arasındaki farklılığın da denetimde önemli olduğunu vurgulayan öğretmenler de vardır. Tecrübesiz ve mesleğinin başında olan bir müdürün kıdemli bir öğretmeni denetlemesi doğru kabul edilmemektedir.

Denetimdeki Teknik ve Pedagojik Sorunlar

Ders denetim süreçlerinde denetleme sürecinden ve denetleyenden-denetlenenden kaynaklı çeşitli sorunlar söz konusu olabilmektedir. Teknik sorunların yanında aynı zamanda iletişimden ya da ikili ilişkilerden kaynaklı sorunlar da denetimin etkisini zayıflatmaktadır. Çeşitli kayırmacı veya ayrımcı davranışların, ideolojik etkenlerin ve açık aramaya dönük çabaların önemli sorunlar arasında işaret edildiği görülmektedir. Bu tür sorunlar denetimi amacından uzaklaştırarak bir tür cezalandırma enstrümanına dönüştürmektedir. Örneğin aşağıda alıntılanan ifadelerden de hareketle denetleyen ve denetlenen arasındaki sorun net bir şekilde yansıtılmaktadır:

Müfettiş de diyelim ki düşünce tarzı farklı ben din kültürü öğretmeniyim bunun değerlendirmeye etkisi olmaz mı? Onlarda da oluyor tabii ki. Onlarda da oluyor ama yani karşılaştım ben öyle durumlarla. Müfettiş geliyor. Din kültürü branşında değil, başka branşta. Adam felsefeci geldi beni denetledi. Felsefeci olup da şimdye kadar böyle dine, din kültürüne bakış açısı olumlu olan pek ben denk gelmedim. Mutlaka vardır. O da bize denk gelmedi. Yani öyle birisi geldi müfettiş. Dersi anlattım, dinledi. Dinledikten sonra dersi. Böyle anlattığım konuyla ilgili sorularda sordum çocuklara. Sorduğum sorulara takır takır çocuklar cevap veriyor. Zaten tahta da yazıyor. Müfettiş de sorular sordu, çocukların hepsi birden atlıyor, cevap verelim diye. Neyse çocuklara cevap verdirdi falan. En son hiçbir şey bulamadı tenkit edecek. Yani şimdi sen zekâtı anlatıyorsun ama çocuklara, zekât verdiğin zaman da sokaktaki zekât verdiğiniz zekâtı hak etti mi etmedi mi dedi. Adamın felsefesi yani o kendi kafasına göre. Yani zekât iyi bir şey ama tenkit edilecek tarafı var demek istiyor. Ast üst pozisyonu söz konusu olmasa ona orada üslubuna uygun cevap veririm ama işte açık aramaya geldiği için ve yetkili olduğu için inançları yargılama yetkisini buluyor kendinde. Ama olumsuz bir durum oluyor sonuçta. (Ö1)

Yanlılık, önyargı ya da denetim öncesinde ikili ilişkilerden kaynaklı sorunlar kendisini denetim sürecinde de gösterebilmektedir. Bu tür profesyonellikten uzak ve pedagojik yönü olmayan tutum ve davranışların hem denetleyeni hem denetleneni hem de denetimin kendisini yıpratmış ileri sürülebilir. Yaşanan çeşitli sorunların sonrasında okul yöneticilerinin denetimi bir tür intikam ve baskı aracına dönüştürmesi denetim doğru bir davranış olmadığı gibi büyük bir problem olarak da kabul edilmektedir. Sendikal ayrılıklar ya da dünya görüşü farklılıkları olması gereken en normal durumken bu tür durumları bir tür çatışmaya dönüştürmek ise denetimde sorunlar ortaya çıkartabilmektedir. İnfomal ya da yıpranmış ilişkilerin denetleyen ve denetlenen arasında sorunları çoğalttığı görülmektedir. Örneğin, aşağıda alıntılanan ifadelerden de anlaşılacağı üzere denetimin bir tür baskı ve yıldırma aracına dönüşmesi ya da yaşanan önceki sorunların gölgesinde kalması önemli bir problem olarak kabul edilmektedir. Bu tür durumlar sonucunda ise denetimin herhangi bir mesleki ve pedagojik faydası olmamaktadır. Aksine, öğretmenlerin denetleyenlere ve denetim sürecine karşı bakışlarında olumsuz değişimler yaşanmaktadır.

Sendikanı bilmesi etki edebilir. Dünya görüşünü bilmesi, branşını biliyor sonuçta. Daha önceden bir sorun yaşamış olabilirsin. Uzun süre beraber çalıştığın için. Giresun'da çalışırken öyle bir sıkıntı oldu. Böbrek taşı düşürüyorum, kayımpeder de duyuyor, buna üzülüyor işte. Eşim telefon açıyor, ağlıyor falan böyle telefonda. Böbrek taşı da çok sıkıntılı bir şey. Gecenin on ikisinde birinde acile gidiyorum. Sabah bitkin bir şekilde geliyorum. Serum yemişim, sancı, ağrı kesici, bir tuhaflaşmışım. İşte köyde çalışıyorum, köy okulundayım. Kayımpeder iyi niyetli bir şekilde komşu ilçenin kaymakamı akrabası. İşte onunla konuşuyor ve diyor ki, ilçe merkezinde bir okula mı aldır sak. İşte oradaki Kaymakamla arkadaşlar, benim çalıştığım ilçenin kaymakamı. Ondan sonra bu müdürün kulağına gitti. Müdür bunu öğrendikten sonra benimle uzun süre konuşmadı desem yeridir. Bir keresinde üç kişi yan yana duruyoruz dışarıda. Hiç unutmuyorum cebinden bir avuç fındık çıkardı. Birinci, ikinci öğretmene fındıkları verdi. Bana gelince fındığın geri kalanını cebine attı. Bana baskı yapmaya çalışıyor. Yani ben gideceğim orası boş kalacak diye korkuyor, halbuki boş kalmaz. Ondan sonra konusu açıldı. Aynen şu cümleyi söyledi bana: *Ya dedi: Erzurum'da dedi işte benim baldızımın çalıştığı okuldan dedi, bir tane öğretmen buldu adamını Ankara'dan dedi. İzmir'e görevlendirdiler dedi. Senin buradan dedi oraya görevlendirilmen sorun değil dedi.* Ben ne yapacağım ondan sonra. Yani bunu öğrendikten sonra bana hep mesafeli yaklaştı. Yani kırgın ayrıldık desem yeridir. Bu adam denetime gelse ne olur. Kafasında benim durumum, notum belli. Yani bu adam adil bir not verse bile benim kafamda hep soru işareti olacak. (Ö5)

Denetim sürecinde karşılaşılan diğer önemli bir sorun ise denetleyen ve denetlenen arasındaki branş farklılığıdır. Denetleyen kişinin denetlenen kişinin ders içeriği ile ilgili yetkinliğinin tam olmaması denetlemeyi şekilsel olmaktan öteye taşımamaktadır. Dolayısıyla da bu durum önemli bir soruna dönüşebilmektedir. Ders denetiminin biçimsel yönü ve içerik bilgisi konusunda da okul yöneticilerinin yetkin ve yeterli olmaması önemli bir sorun olarak düşünülmektedir. Ders denetiminin teknik kısmının yanı sıra odaklanılacak pek çok yönü söz konusudur. Eğitim-öğretim yöntem ve teknikleri, sınıf yönetimi, iletişim, zaman yönetimi, sınıfı motive edebilme gibi hususlarda öncelikle denetleyen kişinin yetkin ve yeterli olması ve bu konularda denetlenene rehberlik etmesi beklenmektedir.

Ders denetimini etkileyen pek çok faktör söz konusudur. Bu faktörlerin kimisi denetim için soruna dönüşebilmektedir. Denetimin denk geldiği sınıfın genel durumundan okul müdürünün mizacına kadar farklı faktörler ders denetiminde kendini gösterebilmektedir. Özellikle branş öğretmenlerinin girdiği sınıfların bazılarının genel akademik başarısı ve davranış özellikleri istendik yönde iken kimisi beklentilerin altında kalabilmektedir. Ders denetiminin özellikle çeşitli yönleri ile sorunlu olan sınıflara denk gelmesi ilgili öğretmen hakkında okul müdürünün olumsuz kanaat geliştirmesine yol açabilmektedir.

2. Okul Müdürlerinden Elde Edilen Verilere Ait Bulgular

Ders denetimi görevinin okul müdürlerine devredilmesi hakkında müdürlerin değerlendirmelerine yer verilmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin dersdenetimi uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönleri ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ders denetimi konusunda müdürlerin ve müfettişlerin sahip oldukları beceri ve yetkinlik konusunda okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan kategoriler ve kodlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5
Ders Denetimine Okul Müdürlerinin Bakış Açısı

Tema	Kategoriler	Kodlar	
Ders Denetimine Okul Müdürlerinin Bakış Açısı	Okul Müdürlerinin Öğretmen ve Ders Denetiminin Olumlu-Güçlü Yanları	Öğretmenleri yakından tanıma	
		Verimlilik ve kalite artışı	
		Uzun süreli gözleme dayalı veriler	
		Müfettişlerin egolu davranması	
		Uzun süreli denetim	
		Müfettişlerin yanlış kararları	
		Müfettişlerin stres oluşturmaları	
		Müdürlerin okullarını iyi tanınması	
		İş ve işleyişe hâkim olması	
		Öğretmenle birebir temas kurma	
		Öğretmenleri güçlendirmek için fırsat	
		Öğretmenlerin güçlü yanlarını görme	
		Öğretmenlerin zayıf yanlarını tolere etme	
	Okul Müdürlerinin Öğretmen ve Ders Denetiminin Olumsuz-Zayıf Yanları	Öğretmen-müdür ilişkilerini zayıflatması	
		Yanlılık içeren davranışlar sergileme	
		Kayırmacılık ya da ayrımcılık	
		Objektif olamama	
		İnformal ilişkilerin etkisini hissetme	
		Okul Müdürlerinin Öğretmen ve Ders Denetimlerinde Ortaya Çıkan Sorunlar	Denetim bilgisi yetersizliği
			Kişiler arası ilişkilerin zedelenmesi
			Öğrenci-öğretmen ilişkisinin zayıflaması
			Gerçekçi olmayan durumların ortaya çıkması
			Denetimin gereksiz görülmesi
	Formalite yapılan denetim		
	Kalabalık okullarda denetimin zorluğu		
	Zaman yetersizliği		
	Stres oluşturmaları		
Öğretmenlerin birbirlerini mukayese etmesi			

Okul Müdürlerinin Öğretmen-Ders Denetimlerinin Olumlu-Güçlü Yanları

Ders denetiminde okul müdürlerinin yaptıkları çalışmaları müfettişlere göre olumlu bulan okul müdürlerinin görüşlerinde öne çıkan bazı durumlar söz konusudur. Örneğin okul müdürleri, öğretmenleri yakından tanıma konusunda okul müdürlerinin daha güçlü olduklarını düşünmektedir. Müfettişlerin denetime geldikleri kısa süre içinde öğretmenleri tüm yönleriyle tanıma imkanına sahip olmadıkları için tüm yönlerini göz önünde bulundurarak değerlendirme imkanına sahip değildir. Bu durum öğretmenleri strese sokmakta ve denetime olumsuz yansımaktadır. Okul müdürlerinin sürekli okulda bulunmaları, öğretmenin kişisel özellikleri de dahil olmak üzere onları çok yönlü tanıma imkanına sahip olmaları, denetim ve değerlendirme konusunda okul müdürlerini rahatlatmaktadır. Ayrıca okul müdürünün öğretmenin tüm çalışmalarına şahit olması, çok yönlü değerlendirme imkanına sahip olması ve kişisel özelliklerinin farkında olması da öğretmeni rahatlatmaktadır. Araştırmada bazı öğretmenler heyecanlı bir yapıya sahip olduklarını ancak okul müdürlerinin bu durumlarının farkında olduklarından denetim ve değerlendirmede bunları göz önünde bulunduracağı için kendilerini rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Bu durumu ortaya koyan bazı okul müdürü görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Öğretmenin eksikliğini görme veya birebir ders içindeki etkileşimini görme açısından okul müdürünün müfettişlik vasfıyla sınıfa girmesi olumlu. (M1)

Belki müdürün yeterliliği sorgulanabilir. Bir öğretmeni öncelikle tanımalı denetçi. Eğer öğretmeni tanıyorsa gözlem esnasında yaşanan bazı olumsuzlukları görmezden gelebilir. On beş-yirmi

dakikada değerlendirilmek hepimizi gerer. O gün iyi bir gününde olmayabilir öğretmen, ailesel bir durum olabilir, sabah yediğiyle alakalı bile olabilir. Bir önceki ders bir öğrenci ile veya bir veliyle tartışmış olabilir. O gün modu düşük olur, performansı düşer. Bu denetime yansır ve iyi bir değerlendirme yapılmış olmaz. (M4)

Okul müdürünün ders denetimi uygulamalarını olumlu bulan okul müdürleri; okul müdürünün kurumunu, öğretmenleri, öğrencileri ve çevreyi tanıma imkanına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak gerçekçi hedefler belirleyebilme imkanına sahip olduklarını düşünmektedirler. Eğitimde kalite ve verimin artmasının ise ancak kurum gerçeklerine uygun, uygulanabilir ve ulaşılabilir hedefler belirlemekle sağlanabileceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Okul müdürleri sürecin takibini yapmada kendilerinin müfettişlerden daha güçlü olduklarını düşünmektedir. Bazı görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Eğitimin kalitesi açısından yani verimlilik açısından veya eksikliklerin giderilmesi açısından bir okul müdürünün ders denetimlerine girmesi olumlu. Yani genel anlamda ben olumlu buluyorum. (M1)

Ders denetiminin okul müdürlüğüne devredilmesi bana göre mantıklı bir durum. Yani okulu, öğretmeni, öğrenciyi, çevreyi daha iyi tanıyan biri olarak sanki okul müdürünün ders denetimi yapması daha sağlıklı geliyor bana. Özellikle meslek lisesi grubundaki hani öğrenci ve öğretmeni daha iyi tanımak açısından okul müdürünün denetim yapması daha mantıklı geliyor bana. (M3)

Ders denetim uygulamaları konusunda okul müdürlerini daha güçlü bulan okul müdürleri boylamsal denetim ve değerlendirme konusuna dikkat çekmişlerdir. Okul müdürleri kısa bir süre için denetime gelen müfettişlerin öğretmeni tam anlamıyla denetleme ve değerlendirme imkanına sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenin herhangi bir sebepten denetim günü moral ve motivasyonunun düşük olabileceğini belirtmişlerdir. Ancak okul müdürlerinin öğretmenlerin tüm çalışmalarına hâkim olduğu için bu tür handikapları tolere edebileceğini ve öğretmeni bütünsel bir yaklaşımla değerlendirerek bu olumsuzlukların önüne geçebileceklerini belirtmişlerdir. Ders denetimi konusunda okul müdürlerini güçlü bulan bazı müdürler, müfettişlerin yanlı tutum sergilemesi ve yanlış kararlar vermesi gibi olumsuz durumların denetleneni strese neden olduğunu belirtmiştir. Kesitsel değerlendirmenin sonucu olarak ortaya çıkan bu duruma aşağıdaki ifadeler örnek verilebilir.

Sizin başarılı olmadığımı bildiğiniz kimi personele çok başarılıymış gibi değerlendirme yaptıklarına çok defalar şahit oldum. (M2)

Ayrıca bazı okul müdürleri, okul müdürünün okulunu, öğretmenlerini, öğrencileri ve çevreyi daha iyi tanıyacağını bu durumun öğretmene ve öğrenciye olumlu yansıtacağını düşündüklerini belirtmişlerdir. Böylece okul için daha gerçekçi hedefler belirleneceğini, verimin artacağını belirtmişlerdir.

Ders denetiminin okul müdürlüğüne devredilmesi bana göre mantıklı bir durum. Yani okulu, öğretmeni, öğrenciyi, çevreyi daha iyi tanıyan biri olarak sanki okul müdürünün ders denetimi yapması daha sağlıklı geliyor bana. Özellikle meslek lisesi grubundaki hani öğrenci ve öğretmeni daha iyi tanımak açısından okul müdürünün denetim yapması daha mantıklı geliyor bana. (M3)

Okul müdürlerinin öğretmen ve ders denetimi uygulamalarının olumlu yanlarını belirten bazı okul müdürleri, kendi okullarındaki iş ve işleyişi görebilmesi açısından okul müdürlerinin öğretmen ve ders denetimi uygulamalarını olumlu bulmaktadır. Okulda gündelik hayat içerisinde meydana gelen gelişmeleri ve personelin çalışma disiplini doğrudan ve dolaylı olarak gözlemleyen okul müdürleri bu gözlemlerinden hareketle öğretmenlere ilişkin bazı kanaatleri de geliştirebilmektedir.

Olumlu yönü okul müdürünün okulundaki iş ve işleyişi görmesi açısından, sınıfındaki ders akışını, öğretmenin derse hakimiyetini, mevzuat bilgisini, derse hazırlanma sürecini, öncesini ve sonrasını görmesi açısından olumlu... Çünkü başka türlü gözlemleme yapma şansımız yok bir okul müdürü olarak. Evet toplantılarda beraberiz, sürekli bireysel olarak beraberiz ama o kişinin ders anlatım tekniğini, dersi anlatış yöntemini ben bilmiyorum. Nasıl gözlemleyeceğim? Mecburen bu şekilde

ama buna teftiş dersiniz, işte gözlem dersiniz, başka bir şey dersiniz. Ben sınıfa girdiğimde bunları gözlemleyebiliyorum. (M1)

Okul müdürlerinin öğretmen ve ders denetimi uygulamalarını olumlu bulan bazı okul müdürleri; müdürün öğretmenle doğrudan temas kurabilme imkanına sahip olması açısından okul müdürünün ders denetimi uygulamalarını olumlu bulduklarını belirtmişlerdir. Bu durum ile ilgili bir okul müdürünün görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

Sonuçta biz okul müdürü olarak kendi odalarımızdayız çoğunlukla. Yani sınıfın içerisinde çok fazla göremiyoruz ama bu müfettişlik vasfıyla oradaki ders işleyişi hakkında veya bir evrak inceleme noktasında, hani bu teftişin içerisinde doküman anlamında bir içerik varsa öğretmenin o andaki hazırbulunuşluğunu ölçme anlamında, mevzuat hakimiyeti anlamında görmesi açısından olumlu, olumlu yanı bu. (M1)

Bazı okul müdürlerine göre ellerinde bulunan denetim yetkileri sınıf hakimiyeti konusunda öğretmeni güçlendiren bir unsurdur. Okul müdürünün denetim uygulamalarına şahit olan öğrencilerin daha kontrollü davranacaklarını değerlendirmektedirler. Bu yetkiyi öğretmeni güçlendirmek için fırsat olarak değerlendirmektedirler. Okul müdürlerinin denetim uygulamalarının olumlu yönlerini belirten okul müdürleri; denetim yetkilerinin öğretmenlerin güçlü ve zayıf yönlerini belirleme konusunda kendilerine imkân sunduğunu belirtmişlerdir. Bu sayede güçlü yanlarını belirledikleri öğretmenleri bilgi ve yetenekleriyle ilgili işlere yönlendirirken zayıf yönlerini belirledikleri öğretmenlere ise rehberlik yapma imkanına sahiptirler.

Okul Müdürlerinin Öğretmen ve Ders Denetiminin Olumsuz-Zayıf Yanları

Okul müdürlerinin gerçekleştirdiği öğretmen-ders denetimleri zaman zaman olumsuz etkiler ya da sonuçlar da ortaya çıkartabilmektedir. Bu olumsuzlukların ortaya çıkmasında okul müdürünün kendisinden, öğretmenden ya da denetim sürecinden kaynaklı durumlar olabilmektedir. Bununla birlikte denetim sonrasında ortaya çıkan olumsuz etkiler hem okul iklimine hem de öğretmenlerin mesleki performanslarına da yansımaktadır. Öğretmen-ders denetimi uygulamalarının olumsuz yönlerini ifade eden bazı okul müdürleri, okul müdürlerinin öğretmen-ders denetimi faaliyetlerinin öğretmen ve müdür ilişkilerine de olumsuz yansıdığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda bazı ifadelere aşağıdaki alıntılarda rastlamak mümkündür:

Denetim sırasında iş sürecinin aksi durumlarında duygularını kontrol edemeyen müdürlerin kurumsal iklimi olumsuzluklara sürükleyeceğini düşünüyorum. (M5)

Okul müdürlerinin denetim uygulamalarının olumsuz yönlerini dile getiren bazı okul müdürleri; okul müdürlerinin ideolojik, siyasi ve sendikal mensubiyet vb. gerekçelerle yanlı davranabileceklerini belirtmişlerdir. Bu durumda müdürle aynı ideolojiye sahip olan öğretmenler, aynı siyasi düşünceye sahip öğretmenler ya da aynı sendikaya mensup olan öğretmenler kayırılırken diğerleri ise ayrımcılığa maruz kalabilmektedir. Bu tür durumlar da okul müdürlerinin öğretmen-ders denetimleri sonucu ortaya çıkan olumsuz etkiler arasında sayılabilir. Bazı ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

Yani bir öğretmenin öğretmen yeterliliğinden ziyade, arka planındaki hayat görüşü dediğimiz şey, sendikal bilgilerinin o teftişe, denetime etki yapacağını düşünüyorum. Yani bu da tabii olumsuz yönlerinden bir tanesi yani baktığın zaman. (M1)

Araştırmaya katılan kimi okul müdürleri, müdürün öğretmeni yakından tanıyıp tanımadığının sonucu olarak ona çeşitli sebeplerden yakınlık duyabileceğini ya da tam tersi olumsuz düşüncelere sahip olabileceğini dile getirmiştir. Bunun sonucu olarak denetimin objektifliğinin zarar görebileceğini belirtmişlerdir.

Öğretmen okul adına bir başarı elde etmiştir, okulun reklam yüzü olmuştur, bilimsel yarışmalarda derece kazanmıştır vs. bir sebepten ona hayranlığınız olmuştur -bunu da yaşadım yani- siz bu öğretmenin kusurlarını görmezden gelirsiniz bir olur, iki olur, üç olur... Sonra bu hareket yeni normal olur. (M2)

Okul Müdürlerinin Öğretmen-Ders Denetimlerinde Ortaya Çıkan Sorunlar

Okul müdürleri, denetim sürecinde ortaya çıkan sorunlardan biri olarak okul müdürlerinin denetime ilişkin eğitim yetersizliğinden kaynaklı durumu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan çoğu okul müdürü denetim konusundaki kendilerinin eğitim yetersizliği durumuna değinmişlerdir. Ayrıca eğitim ve denetim bilgisi yetersizliği, denetim faaliyetindeki diğer bazı sorunlara da kaynaklık etmektedir.

Öncelikle bu işin eğitimini almadığımız için tam anlamıyla konuya hakimiyetimiz yok... Onun dışında genel olarak bu konuyu tam olarak bilmememiz, bu konuda eğitim almamış olmamız bizim en büyük problemimiz. Yani neyi denetleyeceğimizi bilmeme genel bir problem bu konuda. Neyi denetleyeceğimizi bilemediğimiz için de içerik konusunda da çok fazla bilgi sahibi olamıyoruz genel olarak. En büyük sıkıntımız bu. Bazen de arada bir soğukluk oluşabilir... Olumsuz olan tabi okulun müdürsünüz denetimi yapıyorsunuz. Çok fazla konuya hâkim değilsiniz, yani hani neyi denetleyeceğimizi bilmiyoruz. Sadece gözlemci olarak oradayız. (M1)

Kimi okul müdürleri öğretmen ve ders denetimi sürecinde ve sonrasında yaşanan bazı durumların kişiler arası ilişkileri zedelediğini belirtmişlerdir. Bazen olumsuz herhangi bir durum yaşanmadığı halde öğretmenin iş arkadaşı olan okul müdürünün denetmen vasfıyla sınıfa gelmesi bazı öğretmenler tarafından sorun olarak düşünülmektedir. Sahada formalite olarak yapılan veya sadece kâğıt üstünde kalan denetim uygulamaları sonunda, gerçekten denetime gelen müdüre bakış sorunlu olabilmektedir. Bilhassa meslekte müdürden kıdemli olan öğretmenlerin okul müdürüne olumsuz tavır alma konusunda daha eğilimli oldukları okul müdürlerince ifade edilmiştir.

Öğretmenin bunu denetim yapana yansıtması denetim sürecinde, olumsuz durumların açıklanması durumunda öğretmenin kendini geliştirme olarak değil de bunu savunma ihtiyacı olarak algılaması. Bu durumu bazılarının uzatıp okul müdürüne olumsuz tavır takınmaya dönüştürmesi olarak anlatabilirim. (M5)

Bazen de arada bir soğukluk oluşabilir. Tabi ben birkaç sefer katıldım denetimlere, okulumuz çok büyük okuldu. Belki daha birebirde, daha az sayıda öğretmenin olduğu okullarda daha yüz yüze olan ortamlarda bunun sıkıntısı daha fazla hissedilebilir. Ben iki okulda denetim yaptım. Bu okulların öğretmen sayısı aşağı yukarı yüz civarıydı. Hani oralarda çok fazla birebirde problem yaşamadık ama olumlu anlamda söylediklerimizin olumlu dönüşünü aldık. (M1)

Okul müdürleri sıklıkla karşılaşmalar da denetim sürecinde öğrencilerin sorun yaşadıkları öğretmenleri zor durumda bırakabilecek tutum ve söylemlerde bulunabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumda kesitsel bir değerlendirme yapmakta olan müfettişe göre öğretmeni sürekli denetleme ve değerlendirme imkanına sahip olan okul müdürü daha güçlü konumdadır. Farklı bir tutum olarak bazen de öğrencilerin ve öğretmenin her zamanki olağan hallerinden daha farklı tutum ve söylemlerde bulduklarına şahit olduklarını da belirtmişlerdir. Mesela katılımcı bir müdür, bir öğretmenin daha önce işlemiş olduğu bir bölümü yeni işliyormuş gibi rol yaptığını, öğrencilerin de sürekli derse katılıyorlarmış ve sessiz duruyorlarmış gibi rol yaptıklarını tespit ettiğini belirtmiştir.

Bir defasında öğretmen önceden işlemiş olduğu yeri yeni işliyormuş gibi yeniden işlemeye başladı. Tabi önceden işlendiği için bütün öğrenciler konuya hâkim. Derse doğal olmayacak derece de katılım var. Anlaşıyor tabi. Bu durumda kandırılmaya çalışılıyor olmak ya da aptal yerine konmak insanın zoruna gidiyor. Dersi kesip şu sayfadan başlayın dedim öğretmene öğrenciler sus pus oldu. (M2)

Denetim sürecinde öğrencilerin de müdürün sınıfta olmasından kaynaklı olarak daha az sorun çıkarmaları veya normalde davrandıkları dışında davranmaları bu doğal gözlem ortamını bozduğunu düşünüyorum. (M5)

Bazı öğretmenler belirli bir lisans eğitimi almış olduklarını, sınavla atandıklarını ve adaylık sürecini de başarıyla tamamladıklarını belirterek öğretmen-ders denetimini gereksiz görmektedir. Müdürlere göre bu bakış açısının sonucu olarak ortaya çıkan tutum ve söylemler okul müdürlerinin öğretmen-ders denetiminin sorun oluşturan yönlerinden biridir.

Bazen dediğim gibi öğretmenin ya bu denetime ne gerek var, biz zaten öğretmen olduk ve hani bu iş için gerekli eğitimi aldık, tamamladık, atandık. Denetim niye yapılıyor diyen arkadaşlar oluyor bazen. Kim olursa olsun sadece öğretmen için değil, bütün mekanizmalarda denetim şart. (M3)

Kimi okul müdürleri ise iş yoğunluğu, eğitim yetersizliği vb. çeşitli sebeplerle denetimi formalite icabı yapıyormuş gibi yaparken bazı okul müdürleri ise kâğıt üstünde yapılmış gibi göstermekle yetinmektedir. Okul müdürleri bu durumu okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin sorunlu yönlerinden biri olarak dile getirmişlerdir. Sonrasında gerçek bir denetime muhatap olan öğretmenin başka olumsuzluklara da sebep olacağı belirtilmiştir.

Bazı kurumlarda bu yapıyormuş gibi gösteriliyor. Müdür sınıfa denetlemeye gitmiyor. Yani işte bazı sebepleri olabilir mesela tecrübelidir. İşte anlayamadığı öğretmenler vardır. Mahcup olmamak için ya da başka sebeplerle gitmiyor. Gitmeyince de öğretmenler de sanki işte bu iş böyle göstermelik yapılması gerekiyormuş gibi algılıyorlar. Kardeşim yoktu şimdiye kadar da eski köye yeni adet mi getirdin olmaması lazım. (M3)

Öğretmenler, okul müdürlerini denetim konusunda bazen yetkin bulmayabilmektedir. Öğretmenin lisansüstü eğitim yapmış olması, meslekteki kıdeminin daha ileri olması veya mesleki başarısıyla öne çıkmış olması okul müdürünün ders denetiminde sorun oluşturan bir durum olarak ortaya çıkabilmektedir. Bazı öğretmenler, yeni müdür olmuş olan ve kıdem olarak daha kıdemsiz bir müdür tarafından denetlenmenin öğrencinin öğretmene bakış açısında bazı sorunlara sebep olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Mevcut iş yükü altında ezildiklerini ifade eden bazı okul müdürleri, öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda denetimin hiç mümkün olmayacağını ifade etmişlerdir. Mevcut iş yükünün yanında ortaya çıkan olağandışı durumların zaten denetim için yeterli zaman bulamayan müdürleri daha da zor durumlara sokmaktadır.

Lakin hazırlıklarımı bir hafta önceden yaptığım ve duyurusunu yaptığım için, tahmin edilemeyen şeyler oluyor o hafta içinde, çeşitli sebeplerden dolayı programa uyamadıklarım oldu. Böyle zaman problemi olabiliyor. Zamansız bir toplantı düzeni bozabiliyor. Bir olumsuz durum da şu olabilir belki. Denetim formalite icabı yapılabilir. Bir de bununla mı uğraşacağım deyip ciddiye almayabilir. Hangi birini denetlesin. (M4)

Denetimin denetlenen üzerinde bir kaygıya, strese sebep olması olağan, kabul edilebilir bir durum olmakla birlikte bazı öğretmenler denetim sürecinde kaygı ve stresin etkisiyle savunmacı tutum sergileyebilmektedir. Yoğun kaygının denetime olumsuz etki edebileceği gibi iş arkadaşı olan okul müdürü ve öğretmenin kişisel ilişkilerine de sorun olarak yansıtılabilmektedir. Okul müdürleri, ders denetimi sonucunda öğretmenlerin kendilerini başka öğretmenlerle kıyaslayabildiğini, okul müdürünü yanlı bir tutum sergiliyormuş gibi algılayabildiklerini belirtmişlerdir. Bu durumla karşılaşmak istemeyen bazı okul müdürleri genellikle her öğretmene yüksek not verdiklerini belirtmişlerdir ki bu da denetimin verimliliğini olumsuz etkileyen durumlardan biridir.

3. Müfettişlerden Elde Edilen Verilere Ait Bulgular

Öğretmen ve ders denetimi görevinin okul müdürlerine devredilmesi hakkında müfettişlerin değerlendirmelerine yer verilmiştir. Ders denetimi konusunda okul müdürlerinin ve müfettişlerin sahip oldukları beceri ve yetkinlik konusunda müfettişlerin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan kategoriler ve kodlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6
Ders ve Öğretmen Denetimine Eğitim Müfettişlerinin Bakış Açısı

Tema	Kategoriler	Kodlar
Ders Denetimine Okul Müfettişlerin Bakış Açısı	Okul Müdürlerinin Ders Denetimindeki Olumlu-Güçlü Yönler	Uzun süreli etkileşim
		Bütüncül denetim
		Rehberlik edilmesi
		Öğretmenleri ve öğrencileri yakından tanıma
	Okul Müdürlerinin Ders Denetimindeki Olumsuz-Zayıf Yönler	Eğitim yetersizliği
		Zaman yetersizliği
		Denetimlerin üst yönetime ulaşmaması
		Müdürlerin Denetimde yetkin olmaması
		Rol çatışması
		Yerellik-sübjektiflik
		Plansız-standartsız denetim yapılması
		Yanlılık-kayırmacılık-ayrım
		Denetimde deneyimsizlik
		Müfettiş stresi

Okul Müdürlerinin Ders Denetimindeki Olumlu-Güçlü Yönler

Müfettişler okul müdürlerinin öğretmen-ders denetimi faaliyetlerinin bazı olumlu yanlarının da olduğunu değerlendirmektedirler. Örneğin bazı eğitim müfettişleri kendilerinin öğretmen-ders denetimlerinin öğretmen üzerinde baskı ve strese yol açtığını bu stresin de denetime olumsuz yansıdığını belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin denetimindeyse stres ve baskı daha az hissedilmektedir. “*Sahada biraz öğretmenler müfettişlerden tedirgin oluyor*” (MÜF1) bu yönde ele alınabilecek bir görüştür. Müfettişler, okul müdürlerinin denetiminin daha az baskı ve stres hissettirmesinin diğer nedenleri olarak uzun süreli etkileşim ve bütüncül denetim etkisini belirtmişlerdir. Okul müdürü ile uzun süreli etkileşim içinde olan öğretmenler tüm faaliyetlerinin denetime yansyacağını bilmektedirler.

Olumlu yanı da söylediğim gibi öğretmeni ve okulu en iyi tanıyan öğretmenin ne yapabileceğini veya ne yaptığını, diğer öğretmenlerle durumunu en iyi karşılaştırabilecek kişi o. Halbuki müfettiş sınıfa girdiğinde sadece o derse ait gözlemini yapıyor. Öğretmeni bütün yönleriyle görmesi mümkün değil. (MÜF3)

Bazı eğitim müfettişleri ise okul müdürlerinin öğretmenleri yakından tanıma imkanına sahip olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmeni yakından tanıyan okul müdürü, öğretmenin güçlü ve zayıf yönlerini bilecek ve öğretmenin zayıf yönlerini telafi edebilmesi için rehberlik yapabilecektir. Ayrıca okul müdürü, rehberlik faaliyetlerinin sonuçlarını yakından tanıma imkanına da sahiptir.

Bir kere okul müdürü, öğretmenin en yakın çalışma arkadaşı olduğu için öğretmenin hangi alanlarda yeterli olduğunu bilir, bildiği için de o alanları destekleyebilir. Der ki hocam senin sosyal yönün çok iyi işte sosyal etkinliklerle ilgili işte gezidir, işte tiyatro çalışmalarıdır, bu yönde öğretmeni destekleyebilir ve yönlendirebilir. (MÜF3)

Rehberlik yapma ve karşılıklı istişare ederek birtakım olumsuzlukları veya yanlışlıkları varsa onları düzeltmek açısından da okul müdürünün her an ulaşılabilir olmasının bir avantaj olduğunu düşünüyorum. (MÜF5)

Okul Müdürlerinin Ders Denetimindeki Olumsuz-Zayıf Yönler

Eğitim yetersizliği tüm katılımcıların üzerinde durdukları ve frekansı en yüksek kodların başında gelmektedir. Kimi eğitim müfettişleri, okul müdürlerinin eğitim yönetimine dair bilgi ve tecrübeye sahip olsa da eğitim denetimine dair herhangi bir bilgiye sahip olmadıklarını düşünmektedir. Çünkü bunun için herhangi bir eğitim almadıklarını belirtmişlerdir. Bazı eğitim müfettişleri, okul müdürlerinin bu

alanda yetkin olmadıklarını, ders denetimi faaliyetinin bu alanda eğitim almış olan müfettişler tarafından yapılmasının daha faydalı olacağı görüşündedirler.

Şimdi günümüzdeki okul müdürlerinin denetimle ilgili aldığı herhangi bir eğitim yoktur. Denetimleri denetim ile ilgili eğitim alan ya da bilgisi olan kişilerin yapması gerekir ve istenen başarıya da bu şekilde ulaşılabilir diye düşünüyorum. (MÜF1)

(...) bir kere okul müdürü bu alanda yetişmiş değil. Yani ders denetiminin nasıl yapacağını, nasıl yapması gerektiğini bilebilir ama bunu profesyonel hale getiremez yani. (MÜF3)

Bir okul müdürleri buna ne kadar yetkin ve hazırlıklı? Bununla ilgili bir eğitim almışlar mı? Bu bir uzmanlık gerektiren durum. (MÜF5)

Bazı eğitim müfettişleri, okul müdürlerinin yönetimle ilgili ağır bir iş yüküne sahip olduklarını öğrenci ve öğretmen sayısının fazla olduğu okullarda bu iş yükünün çok daha ağır olduğunu bu yüzden okul müdürlerinin denetim için yeterli vakit bulamayacaklarını belirtmişlerdir.

Söylemek istediğim şu, bunun için özel vakit ayırması gerekiyor. Büyük okullar için bu özellikle hani yüz yüz elli öğretmeni olan okullar için müthiş bir sorun ve layıkıyla yapılamayacağını düşünüyorum. (MÜF3)

Okul müdürlerinin öğretmen-ders denetimlerinin olumsuz yönlerini değerlendiren bazı eğitim müfettişleri, denetimin sonuçlarının üst yönetimlere ulaştırılmadığını, üst yönetimin emri altında çalışan öğretmenlerin performansında haberdar olmadığını belirtmişlerdir. Çünkü okul müdürlerince yapılan denetimlerin sonuçlarını üst yöneticilere ulaştırılmasını sağlayacak bir mekanizmanın oluşturulmadığını, eğitim müfettişlerince yapılan denetimindeyse bu mekanizmanın ve yasal altyapının mevcut olduğunu belirtmişlerdir.

Bizim yaptığımız denetimleri rapor haline getirip üst makamlara politika yapıcılara kadar ulaştırma imkânımız vardı. Okul müdürünün böyle bir imkânı yok. Okul müdürü kendi denetimini not defterine alıyor. Orada kalıyor ama durumdan ilçe milli eğitim müdürünün haberi olmuyor. İl milli eğitim müdürünün haberi olmuyor. Yani bu okuldaki öğretmenlerin durumu nedir diye sorduğunuzda bunun cevabını doğru dürüst alamıyor ve bir anlamda öğretmen ile üst yönetim arasındaki bağ koyma gibi. Müfettiş raporlarıyla bu sağlanıyordu işte. (MÜF3)

Eğitim müfettişleri, okul müdürlerinin öğretmenlerin en yakın iş arkadaşlarından biri olduğunu bu durumun sonucu olarak aralarında kişisel ilişkilerin gelişebildiğini bu durumun denetim sırasında okul müdürünün rol çatışması yaşamasına sebebiyet verebileceğini belirtmişlerdir.

Onun dışında çok farklı şeyler de konuşulabilir. Yani aynı ortamı paylaşıyoruz, arkadaşınız dostunuz. Rol çatışması da söz konusu...Diğer taraftan okul müdürü, öğretmenleri ile sürekli beraber, mesai arkadaşı, pikniğe gidiyor, karşılıklı görüşüyorlar, şakalaşıyorlar. Ortak noktalarda bir takım yani resmi görevlerinin dışında da beraberler. Bu sürekli birliktelik ve mesai arkadaşlığı birtakım sınırları da aşmayı beraberinde getiriyor. Böyle bir rol ve böyle bir ilişki sonrasında okul müdürünün öğretmen denetiminde ne söylerse söylesin çok fazla kale alınmayacağını ve etkin olmayacağını, bunun bir olumsuzluk olduğunu düşünüyorum. (MÜF4)

Eğitim müfettişleri, okul müdürlerinin yerel unsurlar gibi çeşitli etkenlerin etkisi dolayısıyla subjektif bir değerlendirme yapabileceklerini belirtmişlerdir. Denetimde objektif sonuçlar isteniyorsa dış denetimin esas olduğunu düşünmektedirler.

Yerellik bazen denetimdeki objektifliği ortadan kaldırabiliyor. Çevreyi tanınması açısından ama onun da yerelde bazen subjektif değerlendirmelere, siyasi görüşüne göre, sendikal bakış açısına göre yanlış değerlendirmelere yol açabileceğini, çatışmalara yol açabileceğini düşünüyorum. Dış gözle de öğretmenin denetlenmesi gerektiğini düşünüyorum. Bölgeler arasında düşündüğünde bunun Türkiye için hayati öneme sahip olduğunu düşünüyorum. (MÜF4)

Bazı eğitim müfettişleri denetime etki eden bu etmenlerin etkilerinin ortadan kaldırılabilmesi için denetimle ilgili planlar ve standartlar oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul müdürlerinin denetim faaliyetlerinde planlar, aşamalar ve standartlar söz konusu değildir.

O açıdan evet müdürler, öğretmenlerin derslerini denetlemeli. Bununla ilgili mutlaka usul esasın verilmesi lazım. Hangi kriterler doğrultusunda, hangi sıklıkla denetlenecek? Bunun yaptırımı var mı, sonuçlarını kim takip edecek, bunları ortaya koymak gerekir. Denetledim duruyor dosyada. Kim bakacak buna, nasıl geri dönüş nasıl olacak bunlar belli değil. (MÜF4)

Eğitim müfettişlerine göre denetim faaliyetlerinin okul müdürlerine devredilmesinin sonucu olarak kişisel ilişkilerin, siyasi görüşün, sendikal mensubiyetin denetime yansımaları kaçınılmaz olmaktadır. Bu durumda müdürle kişisel ilişkileri iyi olan, aynı siyasi düşünceye sahip olan, aynı sendikaya üye olan öğretmenler denetimden olumlu sonuç alacakken diğerleri olumsuz sonuç alacaktır.

Yine okul müdürlerinin dar çerçevede kişisel bakış açıları, yani okul müdürleri bazen okulda öğretmenlerin kendileri ile olan iletişimlerinden yola çıkarak veya siyasi görüşlerinden yola çıkarak, sendika mensubiyetinden yola çıkarak bir değerlendirme yapabilir ki, o da bir olumsuzluk bu. (MÜF4)

Bazı Eğitim müfettişleri ise okul müdürlerinin kendi okulundaki öğretmenleri denetlese de aynı branştaki diğer okulların öğretmenleriyle kıyaslama imkanına sahip olmadığını bu deneyimsizliğinin sonucu olarak da denetimin objektifliğinin mümkün olmayacağını belirtmişlerdir.

Ama diğer taraftan da müfettişler açısından söylediğimizde de müfettiş birçok öğretmeni görebiliyor. Yani bir branştaki diyelim yirmi, otuz öğretmeni görüyor. Bunlar arasında karşılaştırmalar yapıyor. Kendi aralarındaki farkları görüyor. Bunları öğretmene iletiyor. Diyor ki, şu okulda şöyle çalışma var yani bir nevi müfettiş burada bilgi taşıyor. Hani gördüğünü, bildiğini ve diğer kişilerle o kişiyi karşılaştırarak bir değerlendirme yapabiliyor. Ama okul müdürünün bunu yapması imkânsız. Çünkü okul müdür sadece kendi okulunu görebiliyor. (MÜF3)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul müdürlerinin ders denetimi faaliyetlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin öğretmenlerin okul müdürlerinin ve eğitim müfettişlerinin görüşleri doğrultusunda araştırılması amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir kısmı, öğretmen-ders denetimi faaliyetlerini okul müdürlerinin yapması gerektiğini ifade etmişlerdir. Akbaşlı ve Tunç (2019) ilköğretim öğretmenlerinin okul müdürlerinin ders denetimiyle ilgili görüşlerini inceledikleri çalışmalarında bu araştırmayla örtüşür şekilde öğretmenlerin %90'ı okul müdürlerinin ders denetimlerini uygun bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler okul müdürlerinin denetim sırasında çoğunlukla kendilerini rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun nedenini ise okul müdürlerinin kendilerini olumlu ve olumsuz yönleriyle tanıyan olması olarak ifade etmişlerdir. Yılmaz'ın (2010) araştırmasında katılımcıların bir bölümü özellikle il müfettişlerinin denetim yetkilerinin kaldırılmasını olumlu bulduklarını diler getirmiş, ders denetimi görevi tekrar müfettişlere devredilecekse de bakanlık müfettişlerinin denetim yapmasını veya ildeki eğitim müfettişlerinin de doğrudan bakanlığa bağlanmasını önermişlerdir. Araştırmaya katılanların az bir kısmı ise bakanlık müfettişi ve okul müdürlerinin denetim yaptıkları ve ortalama puanlarının baz alındığı karma bir denetim sistemi önermişlerdir. Bunun nedeni olarak ise denetim sonuçlarının sapmasını engellemek olarak ifade etmişlerdir. Benzer çalışmalarda Topuz ve Yılmaz (2019), öğretmenler ve okul müdürleri, öğretmen-ders denetimlerini okul müdürleri ve müfettişlerin birlikte yapması gerektiğini ifade etmişlerdir. Duykuloğlu (2018), çalışmasında denetimlerin sonucunda öğretmenlerin olumlu tutum sergilemeleri için öğretmenlerin de denetime katılması önerisinde bulunmuştur. Yapılan bazı çalışmalarda denetime velilerin ve öğrencilerin de katılması gerektiği görüşlerine ulaşılmıştır (Koç, 2018; Topuz & Yılmaz, 2019). Bu çalışmada sadece eğitim müfettişi olan katılımcılar okul müdürlerinin öğretmen denetimi faaliyetlerini olumlu karşılamamışlardır. Olumsuz karşılamalarının nedenleri incelendiğinde ise gereksiz ve taraflı buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Okul müdürlerinin öğretmen ve ders denetimi faaliyetlerini olumlu karşılamayan öğretmenlerin kıdemlerinin yüksek olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularında kıdemi düşük olan öğretmenlerin müdürlerin ders denetimlerinden rahatsız olmadıkları, kıdem arttıkça müdür denetiminin rahatsızlık verici olarak algılandığına dair çeşitli ifadelerle rastlanmıştır. Koç'un (2018) çalışmasında da benzer şekilde katılımcılar okul müdürlerinin denetim faaliyetlerini olumsuz olarak nitelmişlerdir. Birel ve Erçek'in (2019) ders ve öğretmen denetimlerinin okul müdürlerine devredilmesini okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda inceledikleri çalışmaya göre okul müdürleri, denetim görevlerinin kendilerine devredilmesini objektifliğin sağlanamaması, informal ilişkilerin denetimin güvenilirliğini gölgeye düşüreceği düşüncesiyle olumlu karşılamamaktadır. Okul müdürlerinin öğretmen denetimi faaliyetlerinin tekrar müfettişlere devredilmesini istemelerinin arka planında müfettişlerin daha yetkin ve daha kontrollü olduklarını düşünmeleri yatmaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre katılımcı öğretmenler, okul müdürlerinin kendilerine denetim sürecinde ve sonrasında samimi ve anlayışlı davrandıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Ateşoğlu ve Akbaşı (2020) okul müdürlerinin denetim görevlerini öğretmen görüşlerine göre ele aldıkları çalışmalarında ve Aslanargun ve Göksoy (2013) denetimi kimin yapması gerektiği konusunu ele aldıkları çalışmalarında öğretmenlerin okul müdürlerini daha anlayışlı, daha samimi ve adil buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada katılımcılar, müfettişlerin kusur aramaya, eksik bulmaya ve eleştirmeye meyilli bir tutumla denetime geldiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcıların ifadelerinden anlaşılan bu durum sadece önyargıdan ibaret değildir. Aynı zamanda katılımcıların tecrübelerinin bir sonucudur. Bir katılımcının kendisine tecrübeli öğretmenin, "müfettişlerin daha bilge insanlar olduğunu hissettirilmesi halinde" yüksek not alırsın öğüdü vermesi üzerine bu taktiği kullanmaya başlamasından sonraki tüm denetimlerden hep yüksek notlar aldığını beyan etmiş olması olgunun gerçekliği açısından çok çarpıcıdır. Birel ve Erçek'in (2019) çalışmalarında da benzer şekilde katılımcılar müfettişleri kusur aramaya yönelik tutumları ve empati yoksunlukları yüzünden olumsuz değerlendirmişlerdir. Çelik'in (2017) araştırması da müfettişlerin öğretmenlere yönelik öneri ve tavsiyeler sunmaktan çok daha fazla eleştiri yaptıklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmada da benzer şekilde öğretmenler, müfettişlerin kusur aramaya geldiklerini, empati yapmadıklarını, öneri sunmaktan ziyade eleştiri yaptıklarını belirtmişlerdir.

Eğitim denetiminin amacı eğitim sisteminin temel hedeflerine ulaşma derecesini ölçmek, varsa aksaklıkların ortadan kaldırılmasına yönelik önlemler almaktır. Sorunların tespit edilmesi ve tespit edilen sorunların ortadan kaldırılması amaçlanıyorsa denetim uzun bir sürece yayılmalı zamana bağlı durumların denetime olumsuz yansımalarının önüne geçilmelidir. Araştırmaya katılan öğretmenler kısa sürede gerçekleştirilen denetimin etkili ve gerçekçi sonuçlar elde etmeye yarayan bir denetim yöntemi olmadığını düşünmektedirler. Seyrek aralıklarla denetime gelen ve kırk dakika içinde denetim yapmak durumunda kalan müfettişlerin denetiminden sürekli yanlarında olan, kendilerini daha iyi tanıyan ve bütüncül değerlendirme yapma imkanına sahip olan okul müdürlerinin denetimini tercih etmektedirler.

Tunç'un (2020) müfettiş ve müdürlerin öğretmen ve ders denetimi uygulamalarını çağdaş denetim özellikleri ve ilkeleri doğrultusunda değerlendirdiği çalışmasında öğretmenler, okul müdürlerinin de 40 dakikada denetim yaptıklarını ancak okul müdürlerinin kendilerini zaten tanıyan olmasından dolayı bu durumu olumsuz değerlendirmedikleri bulgusuna ulaşmıştır. Akbaşı ve Tunç'un (2019) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre öğretmenler 40 dakikada gerçekleştirilen kesitsel denetimi uygun bulmamakta, rehberliğinden yararlanabilmeleri ve her zaman ulaşabilmeleri gibi sebeplerle %90 gibi yüksek bir oranla okul müdürünün denetimini tercih etmektedirler. Benzer şekilde Bige (2014) ve Dağlı da (2000) araştırmalarında öğretmenlerin okul müdürlerinin denetimini tercih ettikleri bulgusuna ulaşmışlardır. Özmen ve Özdemir (2009) müfettişlerin kurum denetiminde karşılaştıkları sorunları ele aldıkları araştırmada; kurum denetiminde zaman ve mekân sınırının kaldırılması görüşü frekansı en yüksek görüş olarak öne çıkmaktadır. Yıldırım (2007) ise çalışmasında denetim sayısının ve süresinin azlığının öğretmenler için bir sorun oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar okul müdürlerinin denetim yapmasını öğretmenlerini daha iyi tanıma imkânı bulmasından dolayı olumlu bulmaktadır. Katılımcılar bununla birlikte okul müdürlerinin öğretmen-ders denetiminin tam tersi bir işlevine de dikkat çekmişlerdir. Araştırma bulgularına göre katılımcılar, okul müdürlerinin denetimi yapmasının okul müdürlerinin öğretmenlerini ve öğrencilerini daha iyi tanımasına fırsat vereceğini belirtmişlerdir.

Bu sayede okul müdürleri öğretmenlerinin zayıf ve güçlü yönlerini kavrayabilecek ve gerekli rehberliği sunabilecektir. Ders denetimi sınıflarda gerçekleştirileceği için öğrencilerini, okulun fiziki imkanlarını/imkansızlıklarını daha iyi kavrayarak çözümler üretme fırsatı bulacaktır.

Alanda yapılmış olan bazı çalışmalarda da (Demir & Tok, 2016; Dönmez & Demirtaş, 2018; Tonbul & Baysülen, 2017) benzer şekilde okul müdürü tarafından yapılan öğretmen-ders denetiminin olumlu yanı olarak okul müdürlerinin okulunu, öğretmenlerini ve öğrencilerini tanımasına imkân vermesi olarak ifade edilmiştir. Öğretmeni ve öğrenciyi yeteri kadar tanıma imkanına sahip olmayan müfettişler kendilerine ayrılan kısa süre içinde yani kesitsel denetim yöntemiyle denetim gerçekleştirmektedir. Bu durumda öğretmenler veya öğrenciler doğal davranışlarından farklı davranış ve tutumlar sergileyebilmekte, rol yapabilmektedirler. Denetimin adaletle yapılabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için denetim uzun sürece yayılmalı ve rol yapılmasının önüne geçilmelidir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre bazı durumlarda öğretmen ve öğrenciler denetçinin gözünü boyamak için rol yapmaktadırlar. Benzer şekilde Demir (2009) çalışmasında öğretmen ve öğrencilerin denetçinin davranış ve tutumlarına göre farklı davrandıkları sonucuna ulaşmıştır. Tersine bir durum olarak müfettişler olumsuz tutumlar sergilediğinde öğrenciler derse katılmakta isteksiz davranmaktadır.

Marangoz'un (2019) yaptığı çalışma öğretmenlerin, yılda bir veya dönemde bir yapılan denetimlerin öğretmenleri tanıma ve rehberlik sunma açısından yeterli bulmadıklarını ortaya koymuştur. Köse'nin (2017) yaptığı çalışma öğretmenlerin ders denetimi periyotlarının artırılarak sürece yayılmasını uygun gördüklerini ortaya koymuştur. Bununla beraber bazı katılımcılar ise okul müdürlerinin öğretmenleri tanıyıp tanımadığını denetimi olumsuz etkileyeceğini belirtmişlerdir. Bu görüşe göre okul müdürleri ile kişisel ilişkileri iyi olanlar, aynı siyasi düşünceye sahip olanlar, aynı sendikaya üye olanlar denetimde avantajlı konumda olmaktadır. Kel ve Akın (2021) araştırmalarında ise öğretmenlerin, geliştirme faaliyeti olmadığından denetim, gereksiz gördükleri bulgusuna ulaşmıştır. Durum okul müdürleri tarafında böyleyken müfettiş tarafında ise çok farklı değildir. Çünkü katılımcıların ifadelerine yansıdığı üzere müfettişler senede bir defa denetime gelmekte ve sadece olumsuzlukları öğretmenlerin yüzüne söyledikten sonra bir sonraki seneye kadar okula uğramamaktadır. Bu durumda da rehberlik söz konusu olmamaktadır. Ulaşılan bulgulara benzer şekilde Ekinci ve Karakuş da (2011) müfettiş denetimi faaliyetlerinde rehberlik gibi bir aşamanın mevcut olmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Gök (2009) araştırmasında denetim sonrası karşılaşılan sorunları ele aldığı bölümde denetim sonrasında önerilen düzeltici ve geliştirici önlemlerin daha sonra izlenememesi sorununu müfettiş katılımcıların müdür katılımcılardan daha fazla hissettikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sonuç olarak öğretmenler; kendilerini tanımayan, kendilerini uzun süre boyunca gözlemleme imkanına sahip olmayan dış gözlemciler tarafından denetlenmeyi uygun bulmamaktadırlar. Okul müdürleriyle sürekli birlikte çalıştıkları için denetim sürecinde de kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Bu durum öğretmenlerin üzerindeki stresi oldukça azaltırken öğretmenlerin gerçek performanslarını ortaya koymalarını da sağlamaktadır. Bu sonuç ile çelişen başka bir sonuca göre öğretmenler okul müdürlerinin tarafsız olamadıklarını düşünmektedirler. Bu durumun arka planında siyasi düşünce, sendika üyeliği, çeşitli ayrımcılık, kişisel sorunlar gibi etkenlerin etkili olduğunu düşünmektedirler. Buna rağmen okul müdürlerinin denetim yapmasını tercih etmektedirler. Elde edilen sonuca göre okul müdürleri öğretmen denetimini kendilerine güç ve otorite sağlayan bir unsur olarak değerlendirmektedirler. Ayrıca dış denetim okul müdürlerini de kaygılandırmaktadır. Sürekli okulda bulunmaları ve öğretmenleri, öğrencileri çok yönlü tanımaları gibi sebeplerle kendilerini denetim konusunda daha yetkin bulmaktadırlar. Müfettişler ise okul müdürlerinin gerçekleştirdikleri denetimlerde tarafsızlığın sağlanamayacağı, okul müdürlerinin denetim için eğitim almadıkları ve yeterlikleri olmadığı gibi gerekçelerle ders denetimlerinin müfettişler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği düşüncesine sahiptirler. Araştırma sonucuna göre okul müdürleri, denetim ile ilgili mevzuatın açık ve net olmadığını düşünmektedirler. Denetimle ilgili görevleri, zamanı, yöntem, teknik ve araç-gereçleri gibi detayların mevzuatta açıkça belirtilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca denetim standartlarının oluşturulması, denetim ölçek ve materyallerinin geliştirilmesi gerektiği düşüncesine sahiptirler.

Araştırma sürecinde en göze çarpan konu eğitim yetersizliğidir. Eğitim yetersizliği konusu istisnasız tüm katılımcılar tarafından defalarca dile getirilmiştir. Bazı katılımcılar lisansüstü eğitim, hizmetiçi

eğitim, seminer vb. teorik eğitim önermişken bazı katılımcılar ise uygulamaya yönelik pratik eğitimler önermişlerdir. Bu konuda dikkate değer bir diğer nokta ise öğretmenlerin de denetim süreçlerine yönelik eğitim almalarının önerilmiş olmasıdır. Gerek kamu gerekse özel tüm kurum, kuruluş ve sistemlerde denetim hayatı bir öneme sahiptir. Öyleyse;

- Sistemin sağlıklı işleyebilmesi ve amaçlanan sonuca ulaşılabilmesi için okul müdürlerine ve öğretmenlere denetim ile ilgili hizmet içi eğitimler verilmelidir. Özdenetim bilinci kazandırılmalıdır.
- Okul yöneticileri eğitim denetimi alanında lisansüstü eğitimlere teşvik edilmelidir.
- Okul müdürlerinin müfettişlerle birlikte denetime girerek uygulamaya yönelik tecrübe kazanmaları sağlanmalıdır.

Katılımcı okul müdürleri ve müfettişler denetim ile ilgili mevzuat altyapısının yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Okul müdürleri yaptıkları faaliyetin tam manasıyla bir denetim olmadığını, aynı zamanda denetim standartlarının mevcut olmadığını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak düşük ya da yüksek verdikleri puanların öğretmenlere olumlu ya da olumsuz bir dönüşü olmadığı için öğretmen üzerinde istenen etkiyi oluşturmamaktadır. Bu noktada denetim puanlarının bazı Avrupa ülkelerinde olduğu gibi öğretmenin özlük haklarına olumlu ya da olumsuz etki etmesi sağlanabilir.

- Denetim standartları oluşturulmalı, durumsallığın etkileri azaltılmalıdır.
- Denetimle ilgili mevzuat güncellenmeli, hangi uygulamaların hangi tarihlerde yapılacağı belirtilmelidir.
- Denetim mesleki rehberliği esas alan bir yapıya büründürülmelidir.
- Denetimin bir kişi üzerinden yürütülmesi yerine paydaşların katılımıyla yürütülmesi sağlanarak adaletsizliğin önüne geçilmelidir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1994). *Toplumsal kurumsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Akbaşı, S. ve Tunç, Z. (2019). İlkokul öğretmenlerinin müdürlerin ders denetimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 75-92.
- Aktepe, V. ve Uluç, B. (2014). Sınıf öğretmenlerinin algılarına göre okul yöneticilerinin öğretim liderliği özelliklerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 227-247.
- Altıntaş, R. (1980). *Liselerde kurum teftişi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Altıntaş, R. (1992). İlköğretimin teftişi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 403-422.
- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127.
- Aslanargun, E. ve Göksoy, S. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 98-121.
- Ateşoğlu, Y. ve Akbaşı, S. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1-18.
- Aydın, İ. (2021). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Baker, C., Wuest, J., and Stern, P. N. (1992). Method slurring: the grounded theory/phenomenology example. *Journal of Advanced Nursing*, 17, 1355-1360.
- Beytekin, O. F. ve Burak, A. (2019). Öğretmenlerin öğretimsel denetim uygulamalarına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *TURAN Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 11(44), 325-335.

- Bige, E. F. (2014). *İlkokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi, Tez No: 358509). Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Birel, F. K. ve Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslar Arası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169-177.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2020). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Çelik, R. (2017). *Denetimin sınıf öğretmenlerinin sınıf içi motivasyonlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi, Tez No: 471769). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Dağlı, A. (2000). İlköğretim öğretmenlerinin algılarına göre ilköğretim müdürlerinin etkili müdürlük davranışları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 23, 431-442.
- Demir, M. (2009). *İlköğretim müfettişlerinin ders teftişlerinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Tez No: 234801). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demir, M. ve Tok, T. N. (2016). Lisansüstü öğrenci görüşlerine göre eğitim denetimi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 102-125
- Dönmez, B. ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman İli Örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 454-478.
- Duykuloğlu, A. (2018). Lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(6), 1-11.
- Ekinci, A. ve Karakuş, M. (2011). Okul müdürlerinin sosyal sermaye liderliği davranışlarının öğretmenler arasındaki sosyal sermaye düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 527-553.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: Sürekli geliştirme temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 275-294.
- Gök, T. (2009). *İlköğretim okullarının kurum denetiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş ve okul müdürü görüşleri (Muğla ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Tez No: 235334). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Gökçe, F. (1994). Eğitim denetiminin amaç ve ilkeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 73-78.
- Gönülaçar, Ş. (2007). İç denetimde hedefler ve beklentiler. *Mali Hukuk Dergisi*, 130, 1-21.
- Kel, M. A. ve Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 2019-243.
- Keskin, H., Aksoy, Z. ve Fidan, S.Ş. (2021). Yönetim ve organizasyon araştırmalarında yorumlayıcı fenomenolojik analiz yönteminin kullanılması: Sistemik bir inceleme. *Business & Management Studies: An International Journal*, 9(4), 1437-1451.
- Koç, İ. (2018). *Okul müdürlerinin denetim görevlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Tez No: 529441). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Koçel, T. (2020). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Köse, A. (2017). Türk eğitim sisteminde ders denetimi sorunsalı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(2), 298-367.
- Marangoz, S. (2019). *Ortaokul yöneticileri ve öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi, Tez No: 579972). İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen, ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye'de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.

- Okutan, M. (2016). *Eğitim yönetimi ve denetiminde örnek olaylar*. Ankara : Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S. (2011). İç denetim etiği ve kamu iç denetçileri tarafından algılanışı. *Akdeniz Üniversitesi Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 3(2), 150-168.
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2010). Eğitim örgütlerine yönetici seçme ve atamada yaşanan sorunlar ve yönetici görüşleri temelinde çözüm önerileri. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 2(1), 25-33.
- Özmen, F. ve Özdemir, T. Y. (2009, Haziran). *Anlatılan öykülere dayalı olarak denetçilerin denetlenenlerle yüz yüze iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar*. Uluslararası Katılımlı Ulusal Eğitim Denetimi Sempozyumu, Tem-Sen, 22-23 Haziran, Ankara.
- Sağır, M. ve Göksoy, S. (2020). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31-39.
- Topuz, M. ve Yılmaz, K. (2019). Okul müdürleri ve öğretmenlerin performans değerlendirme süreci hakkındaki görüşleri: Nitel bir araştırma. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 82-113.
- Tunç, Z. (2020). *Müfettiş ve müdürlerin ders denetimi uygulamalarının çağdaş denetim özellikleri ve ilkeleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi, Tez No: 633521). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Uğurlu, C. T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 19(1), 119-134.
- Ural, A. ve Tüfekçi, S. A. (2013). Okul müdürlerinin öğretim programlarını bilme, denetleme ve destekleme düzeyleri: Öğretmen değerlendirmelerine ilişkin bir betimleme. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 26-38.
- Yıldırım, G. (2007). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri (Denizli İli Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi, Tez No: 209053). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2020). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, 3(11), 421-442.
- Yılmaz, A. (2010). İlköğretim denetim sisteminin tarihi gelişim süreci. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 35(374), 23-29.

Etik Beyan: “Öğretmen Denetimlerinin Öğretmen, Okul Müdürü ve Eğitim Müfettişi Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamıştır ve veriler toplanmadan önce Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan 30/12/2021 tarih ve 2021/298 sayılı etik izin alınmıştır. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğunun olmadığını, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu ve bu çalışmanın herhangi başka bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim.

Öğretmenlerin Deneyimsel Öğrenme ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi ¹ Çiğdem ÇELİK ŞAHİN ²

Öz

Deneyimsel öğrenme kuramının en önemli ilkesi, teorik bilginin deneyimlere ve uygulamalara dönüştürülmesidir. Bu yaklaşıma dayanarak farklı türde okullarda görev yapan öğretmenlerin deneyimsel öğrenmeye yönelik görüşlerinin incelenmesi bu araştırmanın temel amacıdır. Araştırma kapsamında 2019-2020 Eğitim Öğretim yılı birinci döneminde farklı branşlarda ve farklı türde okullarda görev yapan öğretmenlere altı soruluk görüşme formu elektronik ortamda iletilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu çalışmaya gönüllü katılan 36 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik tekniğiyle belirlenmiştir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmış, veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre araştırmaya katılan öğretmenlerden Bilim ve Sanat Merkezi 'nde görev yapan bir öğretmen haricinde tüm okul türlerinde görev yapan öğretmenler aldıkları eğitimin teoride kaldığını, uygulamaya dönüştüremediklerini belirtmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu, öğrenme döngüsünde aktif deneyimin kendileri için daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, katıldıkları mesleki gelişim faaliyetlerinin eğitim ortamlarında uygulamaya yönelik olabilmesi için teknolojik donanımlı sınıfların hazırlanmasının ve eğitimin planlanmasının gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerini sınıf ortamına taşıyabilmeleri için, öğretmenlere yönelik Hizmet İçi Eğitim planlarının hazırlanması sürecine öğrenme döngüsü aşamalarının dahil edilmesi önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Deneyimsel Öğrenme, Nitel Araştırma Yöntemi, Teori ve Uygulama, Öğretmen Görüşleri

Examining Teachers' Opinions on Experiential Learning

Abstract

The most important principle of experiential learning is to transform the theoretical knowledge into experience and practice. According to this approach, the main aim of this research is to examine the teachers' opinions working at different types of schools on experiential learning. Within the scope of the research, a six-question interview form was sent online to the teachers of different branches at different types of school in the first term of 2019-2020 academic year. The study group consists of 36 teachers who participated in the research voluntarily. The participants were selected through a maximum variety sampling method which is among purposeful sampling methods. The research design is a case study and content analysis technique was used to analyze the data. According to the research results, all the participants stated that they cannot transform the knowledge they gained in in-service trainings into practice except one Science and Arts Center teacher. The majority of the participants stated that active experimentation in the learning cycle is much more important for them. Teachers stated that it is necessary to prepare technologically equipped classrooms and to plan education so that the professional development activities they participate in can be applied in educational environments. It is recommended including the stages of the learning cycle in the preparation of In-Service Training plans for teachers so that teachers can carry their education to the classroom environment.

Key words: Experiential Learning, Qualitative Research, Theory and Practice, Teacher Opinions

Gönderim Tarihi (Received): 22.03.2022

Kabul Tarihi (Accepted): 22.10.2022

¹ Makale daha önce herhangi bir kongrede sunulmamıştır.

Araştırma Makalesi: Bu çalışma verileri 2019 yılında toplandığı için Etik Kurul İzin Belgesi gerektirmemektedir.

² Dr., Millî Eğitim Bakanlığı, cigdem.cigdem@yahoo.com, ORCID No: 0000-0003-4118-2325

Giriş

Deneysel öğrenme, bilgi, beceri ve deneyimlerin bütünsel olarak öğrenme sürecine hizmet eden bir öğrenme yaklaşımı olarak düşünülmektedir. Bilginin kalıcılığı ve sürekliliği, uygulamaya aktarılabilmesi, hedef grupta öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi gibi hususlarda deneysel öğrenme yaklaşımının ön plana çıktığı görülmektedir. Deneysel öğrenmenin geleneksel didaktik öğrenmeden farkı nedir? Dahil olma veya aktif katılım, ayırt edici özellik gibi görünmektedir. Geleneksel didaktik öğrenme, tamamen doğrudan deneyimden anlam çıkarmakla ya da basitçe sahnelenebilen bir deneyimden öğrenmekle ilgilidir. Deneysel öğrenme çok daha bütünsel bir yaklaşım benimsemektedir, çünkü sadece fiziksel aktiviteleri içermekle kalmıyor, aynı zamanda öğrenenler için entelektüel, psikolojik, sosyal ve duygusal zorluklar da sağlamaktadır. Öğrenenler, kendilerine ne yapacakları ve ne zaman yapacakları söylenmesi yerine, kendi öğrenmelerini yönetirler.

Öğrenme bir sınıfta gerçekleşmeyebilir ve geleneksel ders kitapları veya akademik metinler mevcut olmayabilir. Sorumluluğun çoğu öğretmen yerine öğrencinin omuzlarındadır (McDonald, 2020). Yapararak yaşayarak öğrenme düşüncesi, teknolojinin hızla geliştiği son dönemde öğrenmeyi öğrenme yeterliklerinin önemini gündeme getirmektedir. Öğrenmenin, edinilen deneyimlerin bir sonucu olduğunu ve her bireyin her zaman aynı yöntemlerle öğrenmediğini ifade eden tanımlar mevcuttur. Bu ilkelere dayanarak, öğrenme kuramının temelinde dört aşamalı döngü hem formal öğrenme hem de kişilerin yaşama uyum sağlama süreçlerini kapsar (Kolb, 2000). Düşünme süreçleri ile deneyimlerin birlikte değerlendirildiği ve arasında bağ kurulduğu süreçler, öğrenme döngüsünün gerçekleştirilmesi için yeterli olarak görülmektedir (Gibbs, 1988).

Tablo 1

Deneyimsel Öğrenmenin Prensipleri

1. Öğrenme bir süreçtir.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencinin, önceki resmi ve resmi olmayan öğrenmelerini Kabul etmesini teşvik etmek• Öğrenci öğrenmesinin sürekli olduğu görülmektedir.• Çalışma-uygulama ile bütünleştirilmiş öğrenme deneyimi boyunca fikirlerin veya tekniklerin değiştirilmesini teşvik etmek
2. Öğrenme, deneyime bağlıdır.	<ul style="list-style-type: none">• Uygun bir hızda ve ilerlemede öğrenci öğrenme deneyimlerini tanıtmak• Yeni deneyim, teori ve yansıma ışığında öğrencilerin önyargılarına meydan okumak
3. Öğrenme, dört öğrenme türünde ilerlemeyi kapsar.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere deneyimleme, yansıma, kuramsallaştırma ve uygulama fırsatları sağlamak
4. Öğrenme, adaptasyonun bütünsel bir sürecidir.	<ul style="list-style-type: none">• Deneyim boyunca öğrencilerin duygularını, algılarını, düşüncelerini ve gerçek davranışlarını ele almak
5. Öğrenme, kişinin çevresiyle etkileşimi sonucunda gerçekleşir.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrencilere daha geniş gerçek dünya ortamında (örneğin, çalışma, işyeri ortamı) deneyim sağlamak
6. Bilgi, öğrenme yoluyla yaratılır.	<ul style="list-style-type: none">• Öğrenme her öğrenciye göre bireyselleştirilmelidir• Öğrencilere kendi öğrenmeleri üzerinden sorumluluk verme

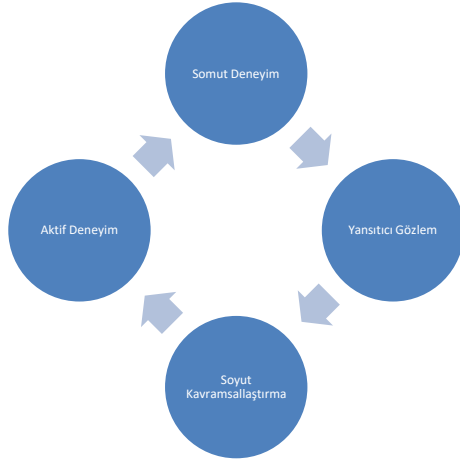
(Kolb (1984); Stirling (2013)'den uyarlanmıştır Akt. (Higher Education Quality Council of Ontario (HEQCO), 2016))

Andresen, Boud ve Cohen (2000) deneysel öğrenmenin temel ölçütlerini öğrenenlerin kendileri için anlamlı ve önemli olanı benimsemesi, öğrenenlerin kişisel etkileşiminde birincil odak noktasının bilgi alma ve yansıtıcı düşünce olması ve kolaylaştırıcılar tarafından benimsenen, öğrenen için saygı, geçerlilik, güven, açıklık ve ilgi gibi etik duruş olarak belirlemiştir. Deneysel öğrenme döngüsü; somut deneyim, yansıtıcı gözlem, aktif deneyim ve soyut kavramsallaştırma aşamalarına uygun bir öğrenme sürecinin uygulanmasını gerektirmektedir. Somut deneyim aşamasında, örnek olay, rol oynama, bireysel ve küçük grupla öğrenme, fotoğraf, belge, mektup vb. inceleme, görsel araçlardan yararlanma, çeşitli sunumlar yapma etkilidir. Öğrenme döngüsünün ikinci aşaması olan yansıtıcı gözlem aşamasında, bir önceki adımda öğrenilenler üzerinde düşünme, konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşma söz konusudur Yansıtıcı gözlem aşaması “niçin?” sorusu önemlidir. Tartışma teknikleri, altı

şapkalı düşünme tekniği, yansıtıcı düşünme etkinlikleri bu aşamada kullanılmaktadır (Peirce, 2000). Üçüncü aşama olan soyut kavramsallaştırmada öğretmen etkindir. Gerekli anlatım ve özetlemeleri yapar. Ayrıca bu aşamada bireysel okumalar, bilgisayar destekli öğretim de önerilmektedir (Healey & Jenkins 2000). Son aşama olan aktif deneyim, uygulamalarla öğrenme ve öğrenilenleri uygulamayı içermektedir. Küçük grup çalışmaları, aktif öğrenme teknikleri önerilmektedir. Bu aşamada yapılan uygulamalara ilişkin geri bildirim sağlanmalıdır (Hein & Budny, 1999). Deneysel öğrenme teorisi, çok yönlü ve deneysel süreci ifade eden dinamik, bütünsel bir teoridir (Şekil 1).

Şekil 1

Deneysel Öğrenme Döngüsü (Kolb & Kolb, 2017)



Deneysel öğrenme, eğitimci uygulaması ile ilgili önemli sekiz anlayış şu şekilde özetlenmektedir (Kolb & Kolb, 2018):

1. Öğrenme, doğrusal bir süreç değil, sonsuz tekrar eden bir döngüdür.
2. Öğrenme için deneyim önemlidir.
3. Beyin, deneysel öğrenme için inşa edilmiştir.
4. Döngünün diyalektik kutupları, öğrenmeyi motive eder.
5. Öğrenme stilleri, öğrenme döngüsünde dolaşmanın farklı yollarıdır.
6. Tam döngü öğrenme, öğrenme esnekliğini ve gelişimini artırır.
7. Öğretme, öğrenme döngüsüdür.
8. Öğrenme döngüsü, bütünsel, otantik değerlendirme için bir ölçüt listesi olabilir.

Öğrenenlerin, gerçek hayat tecrübesi kazanmasına yardımcı olmak, deneysel öğrenmenin en önemli görevidir (Harden, Allen, Chau, Parks & Zanko, 2012). Öğrenmeye yönelik bu yaklaşım, kursta öğrenci memnuniyetini artırdığını, sınavlarda ölçülen bilgilerin akılda kalıcılığını iyileştirdiğini, kavramların daha derin bir şekilde anlaşılmasını, bilgilerin pratik kullanımını iyileştirdiğini ve tüm alanlarda yararlı olan üst-bilişsel becerileri geliştirdiğini göstermiştir (Abdulwahed & Nagy, 2009). Hizmet içi eğitimler profesyonel gelişim araçlarıdır. İlgili alan yazın mesleki gelişimin, öğretmen yeterliliği ve kalitesi, öğrencinin öğrenmesi ve çıktıları, okul gelişimi ve etkililiği ve eğitim reformu açısından vazgeçilmez bir unsur olduğunu göstermektedir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini, tutum ve anlayışlarını gözden geçirmelerine, değiştirmelerine yardımcı olmaktadır (Özdemir, 2013).

Deneysel öğrenme, öğrencilerin okulda öğrendiklerini gerçek dünya problemlerine uygulamalarına izin veren bir akademik eğitimde olumlu değişimlerin gerçekleştirilmesi için önemli bir araçtır (Guo, Yao, Wang, Yang & Zong, 2016). Bu tarz bir öğrenme, öğrencilere öğrenme ortamı içindeki öğrenme sürecinde daha fazla otorite ve sorumluluk vermektedir. Buna ek olarak, öğrencilerin daha esnek olmasını, tam öğrenme döngüsüne tüm muhtemel yollarını ve etkili becerileri ve meta öğrenme yetenekleri dâhil ederek, öğrencileri esnek olmak için teşvik eder (Kolb & Kolb, 2017). Öğrencilerin deneysel etkinliklere dinamik katılımıyla öğretmen, onların içsel motivasyonlarına ve ders

materyaline ilgilerini sağlayan bilgiyi akılda tutma yeteneklerini tetikleyebilir (Zelechowski, Riggs Romaine & Wolbransky, 2017). Deneyimsel öğrenmede, çevre ile etkileşimli ve oldukça esnek bir sürece maruz kalmak mümkündür. Bu şekilde, eğitim sadece bilişsel değil, duyuşsal ve davranışsal boyutlarda da gerçekleşir. Öğrenciler, deneyimsel öğrenme dâhilindeki öğrenme uygulamalarında zihinsel, duygusal ve sosyal etkileşimlerde coşkulu bir şekilde yer almaktadır (Voukelatou, 2019). Deneyimsel öğrenme, farklı disiplinlerde farklı biçimde gerçekleşebilir. Teorik bilginin, uygulamaya dönüştürülebilmesi için gereken koşulların oluşması gerekmektedir. İlgili alan yazında deneyimsel öğrenme, öğretmen görüşleri ve uygulamaları ile ilgili çalışmalar mevcuttur. Ancak, farklı türde okullarda görev yapan ve farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği çalışmaların uluslararası alan yazında kısıtlı olduğu ve ulusal alan yazında hiç olmadığı tespit edilmiştir.

Bu araştırmada, farklı türde okullarda görev yapan farklı branşlara sahip öğretmenlerin, deneyimsel öğrenme ile ilgili görüşlerinin incelenmesi hedeflenmektedir. Öğretmenlerin, katıldıkları hizmet içi eğitimlerden ya da sertifika programlarından edindikleri bilgi ve donanımları, sınıf ortamlarına taşımakta, teoriden uygulamaya dönüştürmekte zorluk yaşadıkları bir gerçektir. Ayrıca, Kolb (2000) öğrenme, edinilen deneyimlerin neticesinde gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu yaklaşıma göre, teorik olarak edindikleri bilgilerini deneyimlerle güçlendiremeyen ve kalıcı öğrenmeyi gerçekleştiremeyen öğretmenlerin mevcut olup olmadığı sorunsalı karşımıza çıkabilir. Araştırmanın problem cümlesi “Deneyimsel öğrenme sürecinde hizmet içi eğitimler ve deneyimsel öğrenme döngüsünün öğretmenler açısından önemi nedir? Olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler Adana ilinin farklı bölgelerinde farklı türden okullarda görev yapmaktadır. Araştırma bir durum çalışmasıdır, toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilecektir, temalara göre sınıflandırma yapılarak tablolar halinde sunulacaktır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Deneyimsel öğrenmenin, teorik bilginin uygulamaya dönüştürülerek kalıcı olmasını sağlayan bir süreç olarak değerlendirildiğinde, bu araştırmanın, ilgili alan yazına katkı sunacağı öngörülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin dört aşamalı öğrenme döngüsünü gerçekleştirebilmeleri için ihtiyaçlarının saptanması, hizmet içi eğitimlerin deneyimsel öğrenme aşamaları açısından önemi, uygunluğu ve öğrenme ortamlarının tasarlanması bakımından da faydalı olacağı düşünülmektedir. Alan yazında deneyimsel öğrenme ile ilgili olarak farklı sosyo ekonomik çevrelerde görev yapan, farklı branşlardaki öğretmenlerin görüşlerinin incelendiği çalışmaların kısıtlı olması bu araştırmanın yapılmasında itici güç olmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarının, öğretmen yetiştirme politikaları ve eğitim planlanmasına yönelik güncelleme, geliştirme gibi katkılarda bulunabileceği gerek politika yapıcılara gerekse uygulayıcılara yol gösterici nitelikte olabileceği öngörülmektedir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak belirlenen araştırma soruları aşağıda ifade edilmektedir:

- 1) Öğretmenlerin, deneyimsel öğrenme ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlere göre deneyimsel öğrenme sürecinde, hizmet içi eğitimlerin (HİE) önemi nedir?

Yöntem

Öğretmenlerin, deneyimsel öğrenme ile ilgili görüşlerinin incelenmesi, hizmet içi eğitimlerin katkısının ve uygulanabilirliğinin belirlenmesi ve öğrenme döngüsünde önem verdikleri aşamaların tespit edilmesini amaçlayan bu araştırma nitel desende oluşturulmuş ve yürütülmüştür. Bireylerin belirli konularda bizzat kendi deneyimlerine bağlı görüşlerini ayrıntılı bir şekilde incelemeye olanak veren bir araştırma yöntemi olması, bu çalışmanın nitel araştırma deseninde yürütülmesinde etkili olmuştur (Creswell, 2015; Denzin & Lincoln, 2005; Marshall & Rossman, 2006; Singh, 2007). Nitel araştırmalarda, araştırma deseninin odak noktası da farklılık göstermektedir. Nitel araştırma desenlerinden araştırmaya uygun olarak durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ile doküman toplama yoluyla elde edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2013). Olayları, olduğu gibi tanımlamaya çalışmak, durum çalışmalarının odağıdır. Durum çalışmasını diğer nitel araştırma

yöntemlerinden ayıran diğer özellikleri ise, sınırlı bir sistemi inceleme, yoğun betimlemeler yapma ve bağlama bağlı kalarak yorumlamadır (Hancock & Algozzine, 2006). Durum çalışması, belirli bir durum derinlemesine incelendiği için diğer istatistiksel olarak tarama yapan çalışmalardan ayrılmaktadır (Shuttleworth, 2008). Bu tanımlardan yola çıkarak, araştırma için en uygun yöntemin durum çalışması olduğuna karar verilmiştir. Verilerin analiz sürecinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı, ilgili alan yazın taraması yapıldıktan sonra araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracında katılımcıların demografik bilgileri ile ilgili ve deneyimsel öğrenme döngüsü, hizmet içi eğitimlerin deneyimsel öğrenme aşamaları açısından önemi ve uygunluğu ile ilgili açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Soru formu farklı türde okullarda görev yapan öğretmenlere çevrimiçi ortamda ulaştırılmıştır. Veri toplama aracında öğretmenlere sorulan sorular aşağıda belirtilmiştir:

- 1) Öğretmenler, öğrenme döngüsü aşamalarından hangisi ya da hangilerini daha önemli bulmaktadır?
- 2) Deneyimsel öğrenme için, hizmet içi eğitimlere (HİE) katılımın katkısı nedir?
- 3) Deneyimsel öğrenme için HİE'lerin uygulanabilirlik, destek ihtiyacı, fiziksel ortam ve eğitici nitelikleri açısından özellikleri neler olmalıdır?

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında, Adana il merkezindeki farklı türdeki okullarda görev yapan araştırmaya katılmaya gönüllü olduğunu beyan eden 36 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem tekniğiyle belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örneklem tekniğinde amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem grubu oluşturmak ve bu örnekleme araştırılan probleme ilişkin görüş ve deneyimlerine başvurulacak bireylerin demografik çeşitliliğini maksimum düzeyde yansıtmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Maksimum çeşitlilik örnekleme, farklılıklarda bileşen önemli ortak örüntüleri belirlemeye olanak sağlamaktadır (Patton, 2014). Araştırmaya katılan öğretmenlere ait demografik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2
Katılımcı Profili

Katılımcılar	N	%
Cinsiyet		
Kadın	22	61.12
Erkek	14	38.88
Hizmet yılı		
1-9	2	5.55
10-15	7	19.44
16-20	11	30.55
21-25	8	22.22
26-30	6	16.66
31 ve üz.	2	5.55
Okul türü		
Anadolu Lisesi	9	25
Fen Lisesi	7	19.44
Meslek Lisesi	4	11.11
İmam Hatip Lisesi	3	8.33
Güzel Sanatlar Lisesi	4	11.11
Spor Lisesi	3	8.33

Bilim ve Sanat Merkezi (BİLSEM)	6	16.66
Branş		
İngilizce	7	19.44
Kimya	2	5.55
Müzik	3	8.33
Coğrafya	5	13.88
Türk Dili ve Edebiyatı	5	13.88
Resim	2	5.55
Biyoloji	5	13.88
Matematik	2	5.55
Sınıf Öğretmenliği	2	5.55
Bilişim Teknolojileri/Bilgisayar	3	8.33

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin 22’si kadın, 14’ü erkektir. Hizmet yılı 16-20 ve 21-25 olanlar çoğunluktadır. Araştırmaya katılımın en fazla olduğu okul türleri incelendiğinde bu okulların Fen Lisesi, Anadolu Lisesi ve BİLSEM’ler olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin branşları İngilizce, Kimya, Müzik, Coğrafya, Türk Dili ve Edebiyatı, Resim, Biyoloji, Matematik, Sınıf Öğretmenliği ve Bilişim teknolojileri olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Veri Çözümleme Süreci

Araştırmaya katılan öğretmenlere, demografik bilgilerle ve deneysel öğrenme ile ilgili soruların olduğu soru formu elektronik ortamda ulaştırılmıştır. Formdan elde edilen veriler, içerik analizi ile temalar altında birleştirilmiştir. Cohen, Manion ve Morrison (2007) içerik analizini, bilimsel verilerin belli bir kritere göre düzenlenmesi, farklılıklarının karşılaştırılması ve özelliklerine göre sınıflandırılması ve teorik sonuçlar çıkarılmasından oluşan bir teknik olarak tanımlar. Bu süreç dört aşamada gerçekleştirilmiştir. 1. Verilerin kodlanması: Bu aşamada, öğretmenlerin cevaplarından oluşan veriler araştırmacı tarafından anlamlı bir şekilde kodlanmış ve kod listesi oluşturulmuştur. 2. Temaların oluşturulması: Bu bölümde ilk aşamada hazırlanan kod listesi belirlenmiş kategoriler altında birleştirilerek temalar oluşturulmuştur. 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi: Öğretmenlerin görüşlerinden elde edilen kodlar, ana ve alt temalar altında yerleştirilmiştir. 4. Tablolaştırma ve yorum: Tema, alt tema ve kodlar tablolara yerleştirildikten sonra, okuyucuların anlayabileceği şekilde yorumlanmıştır. Tabloların altında araştırmaya katılan öğretmenlere ait direk alıntılara yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma süreçlerinde, Geçerlik-İnanırlık ve Güvenirlik-Tutarlılık sağlanmasında, verilerin ayrıntılı sunulması, araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklamaları önemlidir (Sönmez & Alacapınar, 2011). Araştırmada soru formunun geliştirilmesinde öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır. Araştırmada kullanılan soru formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde, katılımcıların branşı, görev yaptığı okul türü, cinsiyeti, yaşı, mesleki kıdemi ile ilgili demografik sorular bulunmaktadır. Araştırma sorularının net ve anlaşılır olmasını sağlamak için, farklı alan uzmanlarından görüş alınmış ve altı gönüllü öğretmenden oluşan bir pilot uygulama yapılmıştır. Sorunun anlaşılabilirliği katılımcıların geribildirimleri ile gözden geçirilmiştir. Verilerin analizinde beş akademisyen görev almıştır. Araştırmanın başından sonuna kadar tüm işlemler, detaylı bir şekilde açıklanmaya çalışılmış, veri toplama aracı geliştirilmesi için farklı uzmanların görüşüne başvurulmuştur. Geçerlik, verilerin nitel analiz yazılımı kullanılarak derinlemesine analiz edilerek ve doğrudan alıntılara sıkça yer verilerek sağlanmaya çalışılmıştır. Dış güvenirlilik için katılımcıların özelliklerinin detaylandırılması, araştırma sınırlılıklarının açıklanması ve veri toplama sürecinden ve analizlerden bahsedilmesi gerekmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma süresinde geçerliliğinin ve güvenirliliğinin sağlanması için bu gereklilikler yerine getirilmiştir. Araştırmacının öznel etkisinden arındırılmış bir kodlamanın yapılması için, farklı kodlayıcılar tarafından aynı veri setine ilişkin kodlama yapılması önemlidir. Genel bir kural olarak farklı kodlayıcılar tarafından kodlanan veri setinin, benzerlik oranı önemlidir (Fidan & Öztürk, 2015). Daha sonra üç ölçme değerlendirme, eğitim

programları ve öğretim anabilim dallarından iki öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Analiz sürecinde, araştırmacı tarafından belirlenen kod, alt tema ve temalar, Miles ve Huberman (1994)'ın formülü [Güvenirlilik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı)] uygulanmıştır, bu değer %80 çıkmıştır. Uyum katsayıları, yüksek güvenirlilikte olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma sorularından elde edilen veriler sunulmuştur. Analiz sürecinde frekans bilgileri, tema, alt tema ve kodlar tablolaştırılarak sunulmuş ve yorumlanmıştır. Birinci araştırma sorusuna yönelik olarak öğretmenlere “Öğrenme döngüsü aşamalarından hangisi ya da hangilerini daha önemli bulmaktasınız? sorusu sorulmuş ve alınan görüşler doğrultusunda verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3

Deneyimsel Öğrenmenin Aşamaları İle İlgili Görüşler

Öğrenme döngüsü aşamaları	f
Aktif Deneyim (Yaparak): Aktif deneyimi yüksek kişiler, projeler, uygulamalı ödevler, küçük grup tartışmaları gibi durumlarda en iyi şekilde öğrenirler.	21
Somut deneyim (Hissederek): Somut deneyimi yüksek kişiler, öğrenmeleriyle ilgili geri bildirim aldıkları ve öğrenme ortamlarında tartışmalara katıldıkları zaman en iyi şekilde öğrenirler.	7
Yansıtıcı Gözlem (İzleyerek): Yansıtıcı gözlemi yüksek kişiler, açık tanımlanmış görevlerde, aktif bir şekilde çalışma fırsatına sahip olduklarında, deneme-yanılma yöntemini kullanarak en iyi şekilde öğrenirler.	6
Soyut Kavramsallaştırma (Düşünerek): Soyut Kavramsallaştırması yüksek kişiler, nesnelere ve sembolere karşı daha fazla eğilim gösterirler. Simülasyon, uygulama ve alıştırma gibi öğrenme yaklaşımları kullanıldığında öğrenemezler.	2

Tablo 3’te görüldüğü gibi katılımcı öğretmenlere göre öğrenme döngüsünde en fazla önem verdikleri aşama aktif deneyimdir. Bir öğretmen hem aktif deneyim hem de somut deneyim aşamasını önemli görmektedir. Yansıtıcı gözlem ve soyut kavramsallaştırma aşamalarının daha önemli olduğunu ifade eden dokuz öğretmen bulunmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=35) aldıkları eğitiminin teoride kaldığını ifade etmektedirler. Bir BİLSEM öğretmeni (İngilizce branşı) aldığı eğitimleri uygulamaya dönüştürme problem yaşamadığını ifade etmiştir. Deneyimsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gereken öğrenme döngüsü eğitim ortamlarında yüksek oranla sağlanmadığı bulgulanmıştır. Bu önemli bulgu, araştırmaya katılan 36 öğretmenden 35’inin uygulayarak, aktif deneyim sonucunda öğrenmenin gerçekleştiğine inandığını göstermektedir. Aktif deneyimin, uygulamalarla öğrenmeyi, bilgiyi pratiğe dönüştürülebilmeyle ifade ettiğine göre, öğretmenlerin öğrenmenin gerçekleşmesinde bilginin tatbik edilip deneyimlenmesine inandığı yorumu yapılabilir.

İkinci araştırma sorusu ile ilgili olarak “Öğretmenlerin, deneysel öğrenme için, hizmet içi eğitimlere (HİE) katılımın katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri ve analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4

Hizmet İçi Eğitimlere (HİE) Katılımın, Deneyimsel Öğrenmeye Katkısına Önemine İlişkin Görüşler

Tema	Alt tema	Kodlar	f
HİE katılımın, deneysel öğrenme için önemi	Mesleki ve kişisel gelişim	Gelişim, mesleki gelişim	9
		Bilgileri güncelleme, bilgi edinme	4
		Mesleki yeterlilik	4
		Yenilenme	3
		Gelişmelerden haberdar olma	2
		Donanım kazanma	1
		Mesleği bilimsel dayanaklarla sürdürme	1
		Bilginin sürdürülebilirliğini sağlama	1
		İletişim becerisi	1
		Farkındalık	1

Tablo 4’ te görüldüğü gibi katılımcılar, hizmet içi eğitimlere katılımın deneyimsel öğrenme için önemini belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerin mesleki ve kültürel anlamda katkıda bulunduğu ifade edilmiştir. Deneyimsel öğrenme açısından, hizmet içi eğitimler gelişim, mesleki gelişim, güncel bilgilere erişim, mesleki yeterlik ve yenilenme açısından önemlidir. Ayrıca, bilginin sürdürülebilirliği, iletişim ve farkındalık için önem arz etmektedir. Genel olarak HİE’lerin deneyimsel öğrenmenin gerçekleşmesinde rolünün büyük olduğu yorumu yapılabilir. Bu konuyla ilgili katılımcılara ait görüşler aşağıda belirtilmiştir:

Ö8: “Her meslekte insanın mesleki donanımı, zamana ve ihtiyaca göre gelişimi o işteki verimliliğini artırır.”

Ö26: “Mesleki açıdan eksiklerimizi tamamlama ve yeni bilgiler edinmek açısından önemli olduğunu düşünüyorum.”

Ö28: “Gelişen dünyada kendimizi yenilemek için önemlidir.”

Ö1: “Sürekli profesyonel gelişim bağlamında, gerek kişisel birikimin kullanılacağı yeni alanlar yaratma, yine o birikimi artırma ve eğitim verilen nesil ve birey özeline inmede yol arayışına cevap bulmada etkili olmasından sebep hizmet içi eğitimler önem arz etmektedir.”

Ö25: “Mesleğimi bilimsel temellerle icra etmek için önemlidir.”

Ö24: “Bireyin kendini geliştirmesini sağlamaktadır.”

İkinci araştırma sorusu ile ilgili olarak “Öğretmenlerin, deneyimsel öğrenme için, HİE’lere katılımın katkısı hakkındaki görüşleri nelerdir? Sorusuna ilişkin öğretmen görüşleri ve analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5

Hizmet İçi Eğitimlerin, Deneyimsel Öğrenme İçin Uygunluğuna İlişkin Görüşler

Tema	Alt tema	Kodlar	f	
Hizmet içi eğitimlerin, deneyimsel öğrenmeye uygun olma şartları	Uygulanabilirlik	Hizmet içi eğitimlerin yıllık/çerçeve planlara dahil edilmesi	2	
		HİE’nin eğitim ortamına uygun olması ya da eğitim ortamının HİE’ye uygun olması	2	
		Pratik, uygulanabilir olması	1	
		HİE süresince uygulama olanağı sağlanmalı-teori ve Pratik birlikte olmalı	1	
		Kalabalık sınıf mevcutlarına uygun içeriğinin olması	1	
		Planlama	1	
		İhtiyaç analizi	1	
		Destek görme	Veli desteği	3
			Okul idaresinin desteği	2
		Fiziksel uygunluk	Araç, gereç, donanım, fiziki ortam sağlanması	7
	Eğitimci nitelikleri		Öğretmenin yüksek motivasyonu	2
			HİE eğitimcilerinin alanda yetkin olması	2

Tablo 5’te katılımcılara göre hizmet içi eğitimlerin, deneyimsel öğrenmenin sağlanması için sahip olması gereken özellikler gösterilmektedir. Öğretmenler deneyimsel öğrenme için, HİE’lerin yıllık planlara dahil edilmesi, mevcut eğitim ortamlarına uygun olması, teorinin ve pratiğin bir arada olması, planlama ve ihtiyaç analizinin önemi vurgulamaktadır. Ayrıca, veli desteği, fiziksel uygunluğun sağlanması, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin motivasyon ve niteliklerinin yüksek olması gerektiği belirtilmektedir. Temalar ve kodlarla ilgili öğretmen görüşleri aşağıda verilmektedir.

Ö16: “Bunun genel olarak alınan eğitimin içeriği ile ilgisi var. Eğer bilişim ile ilgili bir eğitimden sonra uygulama aşamasında elimizde yeterli imkân yoksa sadece teorik olarak kalıyor. Yani öğrendiğimiz teorik

bilgilerin gerçek hayatta ve eğitim ortamında uygulanabilir olması için okulların şartlarına göre hazırlanan eğitimler olması gerek.”

Ö17: *“Teoriyle pratik senkronize olabilmeli.”*

Ö25: *“Verilen eğitime uygun uygulama sınıfları ve uygulama senaryoları geliştirilmeli, uygulama ortamları teknik donanıma sahip olmalı.”*

Ö27: *“Semineri veren kişiler uzman olmalı, eğitim uygulamalı olarak gerçekleştirilmeli, eğitim süresi konuyu öğrenecek uzunlukta olmalı. Eğitim vermiş olmak için eğitim verilmemeli.”*

Ö3: *“Gerçek hayatta uygulanabilir olması ve fiziki ortamın, öğrenci ve veli profiline uygun olması gereklidir.”*

Araştırma bulgularına dayalı olarak öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin deneyimsel öğrenmeyi sağlayabilmesi için, kuramlara dayalı bilgi ve uygulamanın bir sentezi olması gerektiği, hizmet içi eğitimleri veren eğitim görevlisinin alanında uzman olması gerektiği, kurs içeriğinin gerçek hayata aktarılabilir olması, eğitim süresince edinilen bilgiyi tatbik etme fırsatının, senaryolar üzerinden canlandırma imkanının olması gerektiği belirtilmektedir. Öğretmen görüş ve önerileri, bilginin kalıcılığı ve uygulanabilirliğine yönelik şartların oluşturulması için dayanak olacağı öngörülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Araştırma sonuçlarına göre hizmet içi eğitimlerin deneyimsel öğrenme sürecine mesleki anlamda katkıda bulunduğu tespit edilmiştir. Deneyimsel öğrenme açısından hizmet içi eğitimler, kişisel gelişim, mesleki gelişim, güncel bilgilere erişim, mesleki yeterlik ve yenilenme açısından önemlidir. Ayrıca, bilginin sürdürülebilirliği, iletişim ve farkındalık için önem arz etmektedir. Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin deneyimsel öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu özellikler, hizmet içi eğitimlerin gerçek hayata aktarılabilir olması, kuramsal bilginin uygulama ile bütünleşebilir olması, hizmet içi eğitim planlarına senaryo tekniği gibi öğrendiklerini tatbik edebilme fırsatı veren uygulamaların dahil edilmesi ve hizmet içi eğitimleri sunan eğitimcilerin alanlarında yetkin kişiler olması gerektiğidir. Öğretmen, ancak bilgisini uygulamaya dönüştürebildiğinde katıldığı hizmet içi eğitimlerin önemine inanacaktır. Öğretmenlerin inançları ve uygulamaları arasındaki ilişki doğrudan veya basit değildir; aksine, diyalektiktir, “inançtaki değişiklik ile sınıf uygulamasındaki değişiklik arasında ileri geri hareket eder (Akt. Villegas-Reimers, 2003). Etkili sürekli mesleki gelişimin, her şeyden önce öğrenci sonuçlarını iyileştiren, ancak aynı zamanda uygulamada değişiklikler meydana getirmeye yardımcı olan ve öğretimi geliştiren şeylerden oluşması muhtemeldir (Bubb & Earley, 2007). Hizmet içi eğitimdeki katılımcıların yeni davranışlarımızı ve tekniklerimizi deneyebilecekleri, fikir alışverişinde bulunabilecekleri ve faydalı geri bildirimler alabilecekleri rehberlik uygulaması ve deneyimsel öğrenme, eğitim aşamasında başarı şansını artırır (Akt. Kleine & Wood, 1989).

Öğretmenler deneyimsel öğrenme için, HİE’lerin yıllık planlara dahil edilmesi, mevcut eğitim ortamlarına uygun olması, teorinin ve pratiğin bir arada olması, planlama ve ihtiyaç analizinin önemi vurgulanmaktadır. Ayrıca, veli desteği, fiziksel uygunluğun sağlanması, öğretmen ve eğitim yöneticilerinin motivasyon ve niteliklerinin yüksek olması gerektiği belirtilmektedir. Öğrenme hedef/kazanımlarının belirlenmesi, uygun içeriğin seçimi, öğrenme-öğretme sürecinin tasarlanması ve hedeflere ulaşma düzeyinin değerlendirilmesi, yapılan ihtiyaç analizine dayanır (Chen, Heritage & Lee, 2005). Brad Lee Thompson’a göre, öğrenmenin deneyimsel olarak nitelendirilebilmesi için katılımlı, etkileşimli, zengin geri bildirimli, öğrencinin ihtiyaçlarının değişimine adapte edilebilir ve eğitim çıktılarının açık beklentilerle yönlendirilebilmesi gerekmektedir (Akt. Balachandra, 2004). Öğretmenler ile olmayan ancak şirket çalışanları ile yapılan bir deneyimsel öğrenme eğitimi deneyimlerin transferi araştırmasında aktivitelerin işyerinden uzakta izole bir yerde yapılmasının eğitimi olumlu etkilediğini, aktivite sonrası deneyimlerini iş hayatlarına yansıtılabildikleri konusunda katılımcıların %55’inin “kesinlikle katıldığı” ve %45’inin de “katıldığı” tespit edilmiştir (Baker,

1998). Ayrıca Deneyimsel öğrenme sürecinin uygulanması sonucunda bu sürecin, kurumların daha yarışmacı, daha etkili, daha verimli ve daha mutlu bir iş gücüne sahip olmalarında etkili olabileceğini belirtmektedir. Buna ek olarak, öğrenciler, mantıksal olarak düşünmeye, çözümler bulmaya ve ilgili durumlarda uygun eylemi gerçekleştirmeye teşvik edilirler. Bu şekilde bir öğretim, sadece bilgi ve kavramların netleştirilmesi ve tartışılmasını değil, aynı zamanda dönüt ve düzeltme, bilgiyi yeni durumlara dönüştürme imkânı sağlamaktadır (Kong, 2021).

Katıldığı HİE konularını, sınıf ortamında uygulayabildiğini belirten öğretmen, BİLSEM öğretmeni. Bu durum, BİLSEM'lerin özel eğitim kapsamında olması, teknolojik donanım ve öğretimsel materyallerin zenginliğinden ve sınıflardaki öğrenci sayısının, diğer okul türlerine nispeten azlığından kaynaklanması şeklinde yorumlanabilir. Öğretmen, uygulama sırasında zaman sıkıntısı yaşamadan, her öğrenciye bilgi ve uygulama konusunda yeterliklerini aktarabilmektedir. Araştırma sonucuna göre, öğretmenler, öğrenme döngüsünde aktif deneyim aşamasına önem vermektedirler. Öğrenmenin eksiksiz ve başarılı bir şekilde gerçekleşmesinin aktif uygulama sürecine bağlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bu sonucundan farklı olarak, Güven ve Kürüm'e (2008) göre öğretmen adaylarının en çok soyut kavramsallaştırma ve düşünsel gözlem öğrenme biçimlerini, daha az bir bölümünün de somut deneyim ve etkin deneme öğrenme biçimlerini tercih ettikleri belirtilmektedir.

Araştırmanın bir diğer sonucu da öğretmenlerin aldıkları HİE'lerin uygulamaya dönüştürülemediği gerçeğidir. Kolb'un dört aşamalı öğrenme döngüsünün, deneyimsel öğrenme ve uygulama teorisinin somut deneyim, yansıtma, soyut kavramsallaştırmanın sürekliliğini kapsayan muhtemelen en etkili modelidir. Bu model, öğrenmenin algısal, duyuşsal, sembolik ve davranışsal yönlerini bütünsel bir bakış açısıyla sunmaktadır (Taylor, Marienau & Fiddler, 2000). Yansıtıcı yaklaşım, insan kaynaklarının geliştirilmesinde, deneyimin öğrenmeye entegre edilmesini kolaylaştırması, öğrenmeyi performansa dönüştürmesi sebebiyle yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Yapılandırılmış deneyimler mesleki eğitimlerde ve kişisel gelişimde kullanılabilir (Bonder, Stivers, Bouchard & Bellemare, 2011). Tüm bu kaynakların ışığında, hizmet içi eğitim ve mesleki gelişim etkinliklerinde, deneyimsel öğrenmenin etkinliğinin tartışılmaz olduğu söylenebilir. Ancak, bu durumun gerçekleşebilmesi için öğretmenlerin sınıf ortamlarını, edinilen bilgilerin uygulanmasına imkân verebilecek şekilde düzenleyebilmeleri, donanım eksikliklerini giderebilmeleri gerekmektedir. Aksi durumda, katılımcı öğretmenlerin ifade ettiği gibi HİE kazanımlarının sadece teoride kalması kaçınılmazdır. Araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıda belirtilen önerilerde bulunulabilir:

-Öğretmenlere yönelik HİE planlarının hazırlanması sürecine, öğrenme döngüsü aşamalarının dahil edilmesi, öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerini sınıf ortamına taşıyabilmeleri için yol gösterici olabilir.

-Öğretmenlerin deneyimsel öğrenme aşamalarını öğretim ortamlarına taşıyabilmeleri için sınıfların fiziki donanımlarının güçlendirilmesi amacıyla finansman planlaması yapılabilir.

Kaynakça

- Abdulwahed, M., and Nagy, Z. K. (2009). Applying Kolb's experiential learning cycle for laboratory education. *Journal of Engineering Education*, 98(3), 283-294. <http://search.proquest.com/docview/217954663?accountid=4117>.
- Andresen, L., Boud, D., and Cohen, R. (2000). *Experience-based learning*. Sydney: Allen and Unwin.
- Baker, W. L. (1998). *Training transfer in outdoor experiential learning: A case study of two American corporations* (Unpublished Doctoral Dissertation). The University of New Mexico, Albuquerque, New Mexico.
- Balachandra L. (2004). *Experiential learning programs: An analysis and review* (Unpublished Master's Thesis). Chicago University.
- Bonder, A., Bouchard, C., and Bellemare, G. (2011). Competency-based management-an integrated approach to human resource management in the Canadian public sector. *Public Personnel Management*, 40(1), 1-10.

- Bubb, S., and Earley, P. (2007). *Leading & managing continuing professional development: Developing people, developing schools*. Sage.
- Chen, E., Heritage, M., and Lee, J. (2005) Identifying and monitoring students' learning needs with technology. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 10(3), 309-332.
- Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Denzin, N. K., and Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Ed.). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd). (pp. 1-32). Thousands Oaks, CA: SAGE Publications.
- Fidan, T., and Öztürk, İ. (2015). Perspectives and expectations of union member and non- union member teachers on teacher unions. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi - Journal of Educational Sciences Research*, 5(2), 191-220.
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. London: Further Education Unit. <http://www2.glos.ac.uk/gdn/gibbs/ch2.htm>.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı) (Çev. Ed. A. Ersoy, P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guo, F., Yao, M., Wang, C., Yang, W., and Zong, X. (2016). The effects of service learning on student problem solving: The mediating role of classroom engagement. *Teaching of Psychology*, 43(1), 16–21. DOI: 10.1177/0098 628315620064
- Güven, M. & Kürüm, D. (2008). Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 7(1), 53-70.
- Hancock, D.R., and Algozzine, B. (2006). *Doing case study research: A practical guide for beginners researchers*. New York: Teachers College.
- Harden, S. M., Allen, K. C., Chau, C. N., Parks, S. L., and Zanko, A. L. (2012). Experiential learning in graduate education: Development, delivery, and analysis of an evidence-based intervention. *Creative Education*, 3, 649–657.
- Healey, M., and Jenkins, A. (2000). Kolb's experimental learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of Geography*, 99(5),185-195.
- Hein, T. L., and Budny, D. D. (1999, November). *Teaching to students' learning styles: Approaches that work*. Frontiers in Education. 29th Annual Frontiers in Education Conference. Designing the Future of Science and Engineering Education. San Juan, Puerto Rico.
- Higher Education Quality Council of Ontario (HEQCO). (2016). *A practical guide for work-integrated learning: Effective practices to enhance the educational quality of structured work experiences offered through colleges and universities*. Toronto: http://www.heqco.ca/SiteCollectionDocuments/HEQCO_WIL_Guide_ENG_ACC.pdf
- Kleine, P. F., and Wood, F. H. (1989). Staff development research and rural schools: A critical appraisal. *Journal of Research in Rural Education*, 6(1), 13-18.
- Kolb, D. A. (2000). *Facilitator's guide to learning*. Hay Resources Direct
- Kolb, A. Y., and Kolb, D. A. (2017). *The experiential educator: Principles and practices of experiential learning*. EBLS Press, Kaunakakai, HI.
- Kolb, A., and Kolb, D. (2018). *Eight important things to know about the experiential learning cycle*. *Australian Educational Leader*, 40(3), 8-14. <https://learningfromexperience.com/downloads/research-library/eight-importantthings-to-know-about-the-experiential-learning-cycle.pdf>.
- Kong, Y. (2021) The role of experiential learning on students' motivation and classroom engagement. *Frontiers in Psychology*, 12(771272). DOI: 10.3389/fpsyg.2021.771272
- Marshall, C., and Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. Thousands Oaks. CA: SAGE Publications.
- McDonald, B. (2020). *Improving teaching and learning through experiential learning*. Cambridge Scholars Publishing, UK.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Özdemir, S. M. (2013). Exploring the Turkish teachers' professional development experiences and their needs for professional development. *Mevlana International Journal of Education*, 3(4), 250-264.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Peirce, W. (2000). *Understanding students' difficulties in reasoning: Part two, the perspective from research in learning styles and cognitive styles*. Prince George's Community College.
- Shuttleworth, M. (2008). *Case study research design*. <https://explorable.com/casestudy-research-design>.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taylor, K., Marienau C., and Fiddler, M. (2000). *Developing adult learners*. San Francisco: Jossey Bass, A Wiley.
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Voukelatou, G. (2019). The contribution of experiential learning to the development of cognitive and social skills in secondary education: A case study. *Education Sciences*, 9(2), 127–138. DOI: 10.3390/educsci9020127
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., and Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in the social sciences* (9th edition). Ankara: Seçkin Publishing.
- Zelechowski, A. D., Riggs Romaine, C. L., and Wolbransky, M. (2017). Teaching psychology and law. *Teaching of Psychology*, 44(3), 222–231. DOI: 10.1177/0098628317711316.