



Asya Studies

Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar

DOI: <https://doi.org/10.31455/asya.756357> / Year: 4 - Number:13, p. 1-15, Autumn 2020

ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ DENETİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

IEWS OF THE LOWER SECONDARY SCHOOL TEACHERS REGARDING IN-CLASS SUPERVISION

Araştırma Makalesi /
Research Article

Makale Geliş Tarihi /
Article Arrival Date
22.06.2020

Makale Kabul Tarihi /
Article Accepted Date
29.09.2020

Makale Yayın Tarihi /
Article Publication Date
30.09.2020

Asya Studies

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Şahin
Alanya Alaaddin Keykubat
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim
Bilimleri Bölümü

ahmet.sahin@alanya.edu.tr

ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0002-1254-393X>

Tuççe Bilecik
Yüksek Lisans Öğrencisi / Alanya
Alaaddin Keykubat Üniversitesi,
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
t156234@hotmail.com

ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0001-9706-952X>

Burhan Saçlı
Yüksek Lisans Öğrencisi /
Alanya Alaaddin Keykubat
Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
bsburhansacli1@gmail.com

ORCID ID

<https://orcid.org/0000-0003-1335-4679>

Öz

Araştırmanın amacı Bakanlık Maarif Müfettişleri ya da okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen sınıf içi denetim sürecine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu bağlamda çalışmada öğretmenlerin sınıf içi denetim olgusunu ne şekilde deneyimledikleri ve nasıl anlamlandırdıkları üzerinde durulmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Çalışma grubu, Antalya'nın Alanya ilçesinde bulunan devlet ortaokullarında farklı branşlarda görev yapmakta olan ve en az bir kere sınıf içi denetim tecrübesi yaşamış toplam 12 ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama sürecinde katılımcılar ile bire bir yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde katılımcı öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullarda gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde hem betimsel analiz hem de tümevarımsal içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin, öğretilerde gelişim sağlayan, süreç odaklı değerlendirmeyi esas alan, yapıcı-insancıl, demokratik, tarafsız ve belli kurallar doğrultusunda işleyen bir denetim sürecini arzuladıkları söylenebilir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf içi denetim uygulamalarını kaygı verici-amaçtan uzaklaştırıcı ve bürokratik yönü ağır basan bir süreç olarak gördükleri belirlenmiştir. Aynı zamanda bazı öğretmenler sınıf içi denetimleri faydalı bulurken bazıları da faydasız veya kontrolden ibaret süreç olarak görmektedirler. Sınıf için denetim sürecinin öğrenciler üzerinde herhangi bir olumlu etkisinin olmadığı; hatta sınıfın doğal ortamının bozulması, öğrencilerin kaygılanması gibi bir takım olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle eğitim denetimi sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişimlerini merkeze alarak sınıf içi öğrenme ve öğretme süreçlerini iyileştirmeye çalışan rehberlik odaklı eğitim denetimi yaklaşımlarının işe koşulması önem arz etmektedir. Böylece öğretmenlerin eğitim denetimi sistemine bakış açısı olumlu hale getirilip, denetime olan inancı artırılabilir ve denetimlerin daha etkili hale gelmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul, Öğretmen, Denetim, Öğretmen Denetimi, Denetim Modelleri

Abstract

The aim of the research is to determine the opinions of lower secondary school teachers regarding the in-class supervision process carried out by the education supervisors or the school principals. The study was designed as a phenomenological study, one of the qualitative research methods. In this context, the study focuses on how teachers experience and understand the concept of in-class supervision. Criterion sampling, which is one of the purposeful sampling methods, was used to determine the study group. The sample of the study consists of a total of 12 teachers who work in different branches in public lower secondary schools in Alanya district of Antalya province, and experienced at least one in-class supervision. During the data collection process, face-to-face interviews were conducted with the participants. All of the interviews were held in the participants' schools in the Spring semester of the 2018-2019 academic year. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as a data collection tool. Inductive content analysis and descriptive analysis techniques were used in the analysis of the data. As a result, it can be said that teachers desire a process-oriented, constructive, humanitarian, democratic, objective and rule-based supervision that develops teachers in their profession. The majority of the teachers perceive in-class supervision applications as a worrying, unintentional and bureaucratic process; some of them perceive it as useful; some of them perceive it as useless; and some of them perceive it as a control-based process. It has been understood from perspectives of participant teachers that the in-class supervision process in the schools does not have any positive effects on students. What is more, we found that it has some negative effects such as the deterioration of the natural class climate and the increase in the anxiety of the students. In this sense, it is important to use the guidance-oriented educational supervision approaches that try to improve in-class learning and teaching processes by focusing the professional development of the teachers in the educational supervision system. Thus, teachers' perspective on the educational supervision system can be made positive and their belief in supervision can be increased, which assures in-class supervision can be made more effective.

Keywords: School, Teacher, Supervision, Supervision of Teacher, Models of Supervision

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Şahin, A.; Bilecik, T. ve Saçlı, B. (2020). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Denetime İlişkin Görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies/Akademik Sosyal Araştırmalar*, Year:4, Number: 13, Autumn, p. 1-15.

Giriş

Denetimin kelimesinin sözlük karşılığı göz kulak olmak, yönlendirmek, nezaret etmek ve denetlemektir (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014: 8). Harris ve Bessent denetimi, ‘okulun amaçları doğrultusunda okulun işleyişini sağlamak ve değiştirmek amacıyla okul çalışanlarının yaptığı her şeyin denetimi’ şeklinde tanımlamıştır. Cogan denetim kavramını ‘öğretim programının yazılması, öğretim materyalinin hazırlanması, öğretim sürecinin geliştirilmesi, öğretim sonuçlarından ailelerin haberdar edilmesi ve eğitim programının genel değerlendirilmesi’ şeklinde açıklamıştır. Mosher ve Purpel ise denetimi, ‘öğretmenlere nasıl öğretmeleri gerektiğini öğretmek, eğitimin program, öğretim ve diğer alanlarının yeniden formüle edilmesi ve mesleki liderlik sağlamak’ şeklinde tanımlamıştır (Akt. Aydın, 2016: 4-50). Kısacası eğitim denetimi, eğitimi geliştirme ve öğrenci başarısını artırmak için öğretmenlere yardımda bulunma aracıdır (Spears, 1956; Sullivan ve Glanz, 2000).

Araştırmacıların her birinin denetimin farklı özellikleri üzerinde durması farklı denetim modellerini ortaya çıkarmıştır. Bilimsel denetim, sanatsal denetim, öğretimsel denetim, kliniksel denetim, akran denetimi ve farklılaştırılmış denetim bunların başlıcalarıdır (Aydın, 2016).

‘Bir işin yapılmasının en iyi yolunun belirlenmesi’, ‘araştırmaya dayalı çalışma sisteminin geliştirilmesi’, ‘çalışanların beklentilerinin öğrenilmesi’, ‘çalışanların sistem içinde yetiştirilmesi’ ve ‘çalışanların uyumunun geliştirilip değerlendirilmesi’ gibi aşamalara dayalı örgütsel yaşamın kestirilebilir olduğunu benimseyen denetim yaklaşımı bilimsel denetimi ifade etmektedir (Aydın, 2016: 19).

Öğretimin kestirilemez olduğunu ve bütüncül bir doğası olduğunu kabul eden, öğretimi bir bilim olmaktan çok bir sanat olarak gören denetim ise sanatsal denetimi ifade etmektedir (Aydın, 2016: 26). Dolayısıyla sanatsal denetim daha çok öğretimin sanatsal yönünü ön plana çıkarmaktadır (Yılmaz, 2004: 297).

Öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve öğretmene yardım sağlamayı amaçlayan, yargılamaktan uzak, sürekli mesleki gelişimi hedefleyen denetim yaklaşımı öğretimsel denetimdir (Aydın, 2016: 39). Öğretimsel denetim, öğretme-öğrenme sürecini iyileştirmek için tasarlanmış faaliyetler bütünüdür. Glickman (1981) öğretimsel denetiminin amacını, öğretmenlerin kendi kapasitelerini nasıl artıracıklarını öğrenmelerine yardımcı olmak şeklinde belirtmektedir (akt. Zepeda, 2017: 60). Başka bir ifadeyle denetimin amacı ne öğretmenlerin yeterliliği hakkında yargıda bulunmak ne de onları kontrol etmek değil, asıl amaç onlarla işbirliği içinde çalışarak öğretme-öğrenme sürecini geliştirmektedir (Hoy ve Forsyth, 1986: 3; Waite, 2005: 11). Öğretimsel denetim daha çok süreç değerlendirmesine odaklanarak; denetmenler bu süreçte gelişme, etkileşim, hatasız problem çözme ve kapasite geliştirme amacıyla öğretmenlerle birlikte öğretmenleri geliştirmeye çalışır. Kısacası öğretimin denetimi, liderlerin öğretmenlere sağladığı bir çeşit destektir. Bu destekler sınıf gözlemleri, koçluk, eylem araştırması veya alanla ilgili farklı faaliyet, süreç ve program şeklinde de olabilir (Zepeda, 2017: 55).

Denetim öncesinde, denetim esnasında ve denetim sonrasında uygulanacak aşamaları kapsayan, sürekli mesleki gelişimi hedefleyen, etkileşimli, döngüsel ve öğretmen merkezli demokratik denetim anlayışı ise klinik denetimdir (Aydın, 2016: 41). Klinik denetimde müfettişin öğretmenden daha deneyimli ve teknik ve insancıl yeterliklere sahip olması gerekir. Aynı zamanda okulu ve çevresini, öğrencileri ve öğretmeni iyi tanınması, denetim sürecine zaman ayırabilmesi gerekir (Taymaz, 2002). Bu denetim türü öğrenci-öğretmen arası etkileşimi geliştirme ve öğrencilerde öğrenmeyi artırma noktasında öğretmenlere yardımcı olmayı amaçlar. Bu amaçla klinik denetimde denetmen öğretmenlere yaratıcılık, empati, mizah, bilgelik ve kendini anlama kapasitelerini geliştirmeleri için ilham verebilmelidir (Pajak, 2001: 239).

Akran denetimi, akranlar arasında işbirlikçi çalışma disiplini geliştirmeyi ve daha fazla karşılıklı bağımlılığı teşvik eden bir denetim yaklaşımıdır. Kısacası akran denetimi, meslektaşların ilişkilerini ve mesleki becerilerini kullanarak daha etkili ve yetenekli olmaları için birbirlerine yardımcı oldukları bir süreçtir. Bu süreçte meslektaşların birbirlerine danışmanlık yapmaları beklenmektedir (Wagner ve Smith, 1979: 289). Akran denetiminin avantajlarından birisi çalışanın kendisine danışmanlık ve denetmenlik yapacak meslektaşını seçebilmesidir. Çalışanlar, karşılıklı saygıyı paylaştıkları, kendilerini uyumlu hissettikleri ve birbirlerinin profesyonel becerilerini geliştirebileceklerini düşündükleri meslektaşlarını akran denetçi olarak belirler (Benshoff, 1994: 90). Her iki tarafın da bu süreçte kendilerini rahat hissetmeleri ve sert eleştirilerden korkmadan danışmanlık yaklaşımlarını gerçekleştirmede özgür olmaları esastır (Remley, Benshoff ve Mombrey, 1987: 54).

Gelişimsel denetim, diğer çağdaş denetim modelleri gibi öğretmenin profesyonel anlamda geliştirilmesine odaklanır. Bu süreçte denetmenin tarzı, öğretmenlerin gelişimsel olarak uygun öğrenme

süreçlerine katılma istek ve arzuları ile yeteneklerini geliştirir veya azaltır. Gelişimsel denetimin başarısı, denetçinin öğretmenin veya bir öğretmen grubunun kavramsal seviyesini değerlendirme ve ardından bu seviyeyle eşleşen bir denetim yaklaşımı uygulama yeteneğine dayanır. Öğretmenlerin kavramsal seviyelerinin teşhisi, gelişimsel denetimin başarısı için esastır (Zepeda, 2017: 60). Gelişimsel denetim üç aşamadan oluşmaktadır: 1. Giriş seviyesine en uygun denetim yaklaşımını seçmek, (2) seçilen yaklaşımı uygulamak ve (3) öğretmen seçimini ve karar verme sorumluluğunu kademeli olarak arttırırken öğretmenin gelişimini desteklemek (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2013: 138).

Farklılaştırılmış denetim ise öğretmenlere aldıkları denetim ve değerlendirme hizmetleri konusunda seçenekler sunan bir denetim yaklaşımıdır. Farklılaştırılmış denetim, öğretimin bir meslek olduğu fikrine dayanır. Öğretmenler mesleki gelişimleri ve ihtiyaç duydukları desteği seçme konusunda belirli düzeyde özgürlerdir (Zepeda, 2017: 57).

Klinik denetim, öğretimsel denetim, akran denetimi, farklılaştırılmış denetim, gelişimsel denetim ve sanatsal denetim gibi çağdaş denetim anlayışları bağlamında denetim, öğretmenleri mesleki açıdan geliştirmeyi amaçlayan, nihai olarak öğrenme süreçlerini daha etkili ve verimli hale getirmeye çalışan bir süreçtir (Ağaoğlu ve Ceylan, 2010: 543; İlğan, 2008: 390; Memişoğlu, 2004: 31; Ünal, 1989: 453; Yılmaz, 2004: 298-302). Başka bir ifadeyle çağdaş eğitim denetimi uygulamalarının asıl amacı mesleki olarak öğretmen performansını geliştirmek ve öğretimin etkililiğini arttırmaktır (Acheson ve Gall, 1997; Grimmitt, 1981). Görüldüğü üzere çağdaş eğitim denetime ilişkin görüşlerin ortak noktası öğretmenin mesleki gelişimini arttırmak ve öğretim etkinliğini geliştirmek amacıyla denetleyen ile öğretmenin yüz yüze etkileşimde bulunması, gözlem ve görüşme teknikleri vasıtasıyla öğretim sürecinin geliştirilmesidir (Başar, 2000; Denham, 1977; Drafall, 1991; Glatthorn, 1984; Goldhammer, Anderson ve Krajewski, 1980; Sergiovanni ve Starrat, 2002). Dolayısıyla çağdaş denetim yaklaşımlarında denetmenlerden daha çok rehberlik, yol göstericilik ve danışmanlık rollerini oynamaları beklenmektedir (Yılmaz, 2004: 300). Bu açıdan çağdaş eğitim denetimi, sınıf içi etkinliklerin etkililiği ve verimliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Kısacası çağdaş eğitim denetimi modellerinin öncelikli amacı öğretmenlerin geliştirilmesi için onlara uzman desteği sunmaktır. Ancak denetim sürecinin öğretmeni, dolaylı olarak da öğretimi geliştirebilmesi için öğretmenlerin öğretim süreçlerine dair bilgilere ihtiyacı vardır. Bu durum eğitim sisteminin kalbinin attığı sınıf içi öğrenme-öğretme sürecine odaklanmayı gerektirmektedir.

Sınıf içi etkinliklerin denetiminde amaç, öğretme-öğrenme sürecini geliştirmek ve etkili kılmak için planlı ve programlı eylemlerde bulunmaktır (Akyol, 2000; Aydın, 2000; Başar, 2000). Sınıf içi etkinliklerin denetimi, derslerle ilgili hazırlıkların, uygulamaların, değerlendirmelerin ve ders dışı etkenlerin denetimidir (Erdem, 2006: 275). Sınıf içi denetimde önemli olan, sürecin iyi işletilmesi, yansız, nesnel ve doğru bilgiler toplayacak şekilde bilimsel olmasıdır (Başaran, 1996). Taymaz (2002) sınıf içi etkinliklerin denetimine 'ders denetimi' tanımını getirmektedir ve ders denetimini öğretmenlerin yetkinliğini, çalışmasını, uyguladığı yöntemleri, bunları uygulamadaki yeterliğini ve öğrencilerin yetişme düzeyini inceleyip değerlendiren bir denetim türü olarak tanımlamaktadır.

Denetimle ilgili yapılan bilimsel çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda genel olarak öğretmenlerin denetime yüklediği anlamın eski zamanlara oranla giderek daha olumlu şekilde değişim gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlere göre, denetimin katı ve açık arayıcı tutumlardan işbirlikçi, geliştirici ve iyileştirici tutumlara kayması ve öğretmenleri güdülemesi önem arz etmektedir (Köybaşı, Uğurlu ve Demir, 2007: 53; Memduhoğlu ve Mazlum, 2014: 29; Çetinkanat ve Sağnak, 2016: 34). Ancak koşul olarak bu denetimi yapacak görevlilerin gerekli eğitimleri almış, nitelikli kişiler olması beklenmektedir (Burgaz, 1995: 127; Memişoğlu ve Sağır, 2008: 70; Köse, 2017: 333-334). Ayrıca eğitim denetimi sisteminin eksikliklerinin olduğu, otoriter nitelikteki rehberlik faaliyetlerinin modern rehberliğe doğru dönüşüm göstermesi gerektiği vurgulanmaktadır (Kılıç, Aslanargun ve Arseven, 2013: 7). Buna bağlı olarak ders denetimine ilişkin bilimsel çalışmaların artmasına paralel şekilde eğitim denetimine ilişkin araştırmaların da son yıllarda arttığına işaret edilmektedir (Yılmaz, Altun, Uygun ve Hoşgörür, 2016: 62). Türk Eğitim sisteminde eğitim denetimi sistemi incelendiğinde son düzenlemelerin kontrol odaklı bir denetim anlayışından öğretmeni iyileştirici, geliştirici bir sürece kaydığını görmek mümkündür (MEB, 2017: 10). Bu düzenlemelerin öğretmen düzeyinde ne derecede etkiye sahip olduğunun bilinmesinin ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmasının denetime ilişkin algıların olumlu yöne gitmesi açısından faydalı olacaktır.

Denetim, yapılan işin geri bildirimlerini kısacası yapılan işin doğru olup olmadığını öğretmenlere bildirmesi ve iyileştirilecek alanların tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu anlamda denetimin kontrol odağından çok öğretmenleri geliştirmesi ve iyileştirmesi beklenmektedir. Türkiye

Cumhuriyeti Anayasası (Resmi Gazete, 1982: md.42) uyarınca eğitim ve öğretimin devletin gözetim ve denetimi altında yapılması gerekmektedir. Anayasa'dan hareketle Milli Eğitim Temel Kanununda (MEB, 1973: md.16, 56, 58) okullarda eğitim ve öğretim hizmetlerinin denetiminden Milli Eğitim Bakanlığı sorumlu tutulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı bu sorumluluğunu Bakanlık Maarif Müfettişleri ve okul müdürleri aracılığıyla gerçekleştirmektedir (DMK, 1965; MEB, 2000, 2013, 2014a, 2015, 2017; Resmi Gazete, 2018).

Eğitim sistemindeki gelişmelerle birlikte eğitim denetim sisteminde de düzenlemelere gidilmiştir. 2014 (MEB, 2014b) ve 2016 (MEB, 2016a)'da yapılan düzenlemelerin ardından farklı yetkilere sahip iki maarif müfettişliği ortaya çıkmıştır. Teftiş Kurulu Başkanlığı'na bağlı Bakanlık Maarif Müfettişleri eğitim kurumlarının rehberlik, iş başında yetiştirme, inceleme, araştırma, denetim, ve soruşturma hizmetlerini yürütebilmekteyken il milli eğitim müdürüne bağlı maarif müfettişlerinin denetim yetkileri bulunmamaktadır. Her ne kadar İl Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı maarif müfettişlerinin denetim yetkileri alınmış olsa da gerekli görüldüğü durumlarda Bakanlık Maarif Müfettişleri öğretmen denetimi yapabilmektedir. Nitekim 30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (Resmi Gazete, 2018: md. 320) uyarınca MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı'na "*Bakanlık teşkilatı ve personeli ile Bakanlığın denetimi altındaki her türlü kuruluşun faaliyet ve işlemlerine ilişkin olarak, usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik yaklaşımını ön plana çıkaran bir anlayışla, Bakanlığın görev ve yetkileri çerçevesinde denetim, inceleme ve soruşturma iş ve işlemlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri aracılığıyla yapmak; her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek*" görevleri verilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği 34. maddesinde de Bakanlık Maarif Müfettişleri'nin bu görevlerinden bahsedilmektedir (MEB, 2017).

Öğretmenlerin ders denetimi daha önceden de yasal dayanağı bulunan okul müdürleri tarafından da gerçekleştirilmektedir (Altunay, 2020: 97-98; Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020: 220-221; DMK, 1965; Ergen ve Eşiyok, 2017: 3; MEB, 2000, 2015; Sabancı ve Akcan, 2019: 1895; Yenipınar, 2018: 99). Okul müdürlerinin ders denetimi gerçekleştirebilmelerine ilişkin yasal dayanaklar incelendiğinde öncelikle Devlet Memurları Kanunu'nun 10. maddesi ile devlet kurumlarının yöneticileri olarak okul müdürlerine, çalışanlarını yetiştirme ve denetleme görevi verildiği görülmektedir (DMK, 1965). Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (MEB, 2013)'nin 77. maddesinin 1. fıkrasında okul müdürlerine rehberlik, izleme, denetim ve değerlendirme görevleri verilmiştir. Aynı yönetmeliğin 78. maddesinin 4.fıkrasında da "*Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur.*" ifadesi geçmektedir (MEB, 2013). Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 39. maddesinde ise okulöncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarının müdürlerine kurumlarının yönetim sorumluluğu verilerek ders denetimi yapabilmelerine de yasal dayanak sunulmaktadır (MEB, 2014a). Başka bir yasal düzenleme olan Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği (MEB, 2015)'nin 54. maddesindeki "*Bu Yönetmelik kapsamında, Bakanlığa bağlı her derece ve türden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirilmesi yapılır.*" ifadeleri uyarınca yine okul müdürlerine öğretmenlerin denetimi sorumluluğu verilmiştir. Ayrıca okulöncesi eğitim kurumları, ilkokullar, ortaokullar, liseler ve özel eğitim kurumları için hazırlanan rehberlik ve denetim rehberlerinde Bakanlık Maarif Müfettişleri'nin kurum denetimleri esnasında denetlemeleri gereken ölçütlerden birisi okul müdürlerinin gerçekleştirmiş oldukları ders denetimleridir (MEB, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e).

Dolayısıyla öğretmenlerin, Bakanlık Maarif Müfettişleri ya da okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen sınıf içi denetim sürecine ilişkin görüşleri, denetim sisteminin etkililiği ve iyileştirilmesi açısından önemli bir fırsat niteliğindedir. Bu noktadan hareketle araştırmanın amacı Bakanlık Maarif Müfettişleri ya da okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen sınıf içi denetim sürecine ilişkin ortaokul öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmektir.

Yöntem

Öğretmenlerin sınıf içi denetime ilişkin görüşlerini derinlemesine belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Bu tür araştırmalar, bilinen ancak kendisi hakkında detaylı bilgiler bulunmayan olguların açıklanmasına yardımcı olmaktadır. Bu nedenle fenomenoloji deseni farkında olduğumuz ancak detaylı bilgiye ihtiyaç duyduğumuz olguların

araştırılmasında önem kazanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 69). Fenomenoloji insan deneyimlerinin özünü inceler ve ortak deneyimler genellikle çalışma konusunu oluşturur (Creswell, 2007: 57-58). Bu çalışmada da sınıf içi denetim deneyimine sahip öğretmenlerin denetim olgusuna dair deneyimleri ve bu deneyimden hareketle denetim olgusuna dair görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Dolayısıyla araştırmada öğretmenlerin sınıf içi denetim olgusunu ne şekilde deneyimledikleri ve nasıl anlamlandırdıkları üzerinde durulmaktadır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2018-2019 yılı ikinci döneminde Antalya'nın Alanya ilçesinde devlet ortaokullarında farklı branşlarda görev yapan ve en az bir kere sınıf içi denetim tecrübesi yaşamış toplam on iki ortaokul öğretmeninden oluşmaktadır. Katılımcıların belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede, katılımcılar araştırma problemi ilgili belirli niteliklere sahip kişiler arasından seçilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018: 94-95). Ölçüt örnekleminin tercih edilme sebebi öğretmenlerin en az bir kere müfettişler ya da müdürler tarafından sınıf içi denetim deneyimi geçirmiş olması gerekliliğidir. Katılımcıların geçirmiş oldukları sınıf içi denetim sayıları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Sınıf İçi Denetim (Ders Denetimi) Geçirme Bilgileri

Katılımcı	Müdür Tarafından Denetlenme Sayısı	Müfettiş Tarafından Denetlenme Sayısı
K1	4	-
K2	1	-
K3	1	1
K4	1	4
K5	4	3
K6	1	-
K7	2	3
K8	2	1
K9	1	1
K10	2	1
K11	2	2
K12	7	1

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı müdürler tarafından en az bir defa sınıf içi denetim geçirmiştir. K1, K2 ve K6 hariç diğer katılımcıların tamamı müfettişler tarafından da en az bir defa sınıf içi denetim geçirmiştir. Katılımcıların öğrenim durumu incelendiğinde araştırmaya katılan on iki öğretmenin lisans düzeyinde eğitim gördüğü ve cinsiyet açısından bakıldığında beşinin kadın, yedisinin ise erkek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş aralıkları incelendiğinde, 30 yaşından küçük iki öğretmenin bulunduğu, 30 ve 35 yaş aralığında on öğretmenin bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin kıdem durumları incelendiğinde 1 ila 5 yıllık bir öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenlerin sayısının 4 olduğu; 6 ila 10 yıllık bir öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenlerin sayısının 7 olduğu; 11 yıl ve üstü öğretmenlik deneyimine sahip olan öğretmenlerin sayısının ise 1 olduğu görülmüştür. Branş düzeyinde öğretmenlerin bilgileri ele alındığında Türkçe branşından 2, Matematik branşından 2, Fen Bilgisi branşından 3, Sosyal Bilgiler branşından 1, Yabancı Dil branşından 1, Bilişim Teknolojileri branşından 1, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi branşından 1 ve son olarak Beden Eğitimi branşından 1 olmak üzere toplam on iki öğretmenin bu araştırmaya katıldıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun birinci bölümünde araştırmayla ilgili kısa bilgilendirme ile katılımcıların demografik bilgilerinin belirlendiği maddeler yer almaktadır. Formun ikinci bölümünde ise öğretmenlerin sınıf içi denetim sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik dört açık uçlu soruya yer verilmiştir:

- Öğretmenler açısından iyi bir sınıf içi denetim süreci nasıl olmalıdır ?
- Öğretmeni denetleyen konumda siz olsaydınız nasıl davranırdınız?
- Geçirmiş olduğunuz sınıf içi denetimlerin üzerinizdeki etkileri nelerdir?
- Geçirmiş olduğunuz sınıf içi denetimlerin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Veri toplama sürecinde katılımcılar ile bire bir yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerin tamamı 2018-2019 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde katılımcı öğretmenlerin çalışmakta oldukları okullarda ya boş dersleri esnasında ya da gün sonu ders bitiminde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler 19-34 dk. arasında sürmüştür.

Görüşmelerle araştırmanın konusu hakkında önceden hazırlanan soruların kılavuzluğunda veya o anda amaçlı sorular yönelterek hedef kişinin duygu ve düşüncelerini sistematik şekilde ortaya çıkarmak amaçlanır (Türnüklü, 2000: 544).

Verilerin Analizi

Görüşme kayıtları öncelikle bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Verilerin analizinde hem betimsel analiz hem de tümevarımsal içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz sürecinde araştırmanın kavramsal yapısından ve araştırma sorularından hareketle ilk olarak hem yol haritası niteliğinde hem de çerçeve plan niteliğinde olan tematik bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu tematik çerçeveye göre veriler anlamlı ve mantıklı bir şekilde bir araya getirilerek derlenmiştir. Sonra tümevarımsal içerik analizi ile veriler kodlanmış ve kodlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak nihai temalar elde edilmiş ve bulgular tanımlanmıştır. Ayrıca, çalışmada çalışmaya katılanların düşüncelerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla betimsel doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 239-244).

Geçerlik-Güvenirlik Çalışmaları ve Etik Hususlar

Nitel araştırmalarda geçerlik bulguların doğruluğu ile ilgilidir. Nitel çalışmalarda katılımcı kontrolü geçerliği artırıcı bir unsurdur. Bu kapsamda araştırma bulguları üç katılımcı ile paylaşılmış ve bulguların kendi görüşlerini doğru şekilde yansıttığını teyit ettikleri görülmüştür. Bu durum iç geçerliği artırıcı bir unsurdur. Ayrıca bu çalışmada veri toplama sürecinin açık bir şekilde ortaya konması, verilerin arşivlenmesi ve gerektiğinde dış denetime açık tutulması da geçerliği artırıcı başka bir unsurdur (Creswell, 2017).

Çalışma sonuçlarının güvenilirliğini artırmak için veri analizi birden fazla oturum şeklinde tüm araştırmacılar tarafından birlikte gerçekleştirilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde uyum ve tutarlılık sağlamak üzere oluşturulmuş ölçütlerin yer aldığı tematik bir çerçeve kullanılmıştır. Bu çerçeve plan doğrultusunda veri analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz aşamasında gerçekleştirilen bu süreç nitel verilerin hem geçerliği hem de güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Böylece farklı zaman dilimlerinde yapılan veri analizi süreçlerinin de tutarlılığı sağlanmıştır. Analiz sürecinin her aşamasında tüm araştırmacıların görüş birliğine varması esas alınmıştır. Dolayısıyla kodlar üzerinde araştırmacıların görüş birliği sağlandıktan sonra bir sonraki aşamaya geçilmiştir. Yine bu durum veri analizi sürecinin güvenilirliğini artırıcı bir unsurdur (Creswell, 2014: 201-204; Yıldırım ve Şimşek, 2018: 268-278).

Görüşme öncesinde araştırmayla ilgili olarak katılımcılara, araştırma sonuçlarının sadece bilimsel amaçla kullanılacağı, üçüncü kişilerle paylaşılmayacağı, katılımın gönüllülük esasına dayalı olduğu, araştırmanın kendileri açısından bir risk taşımadığı ve istedikleri takdirde araştırmadan çekilebilecekleri hatırlatılmıştır. Aynı zamanda katılımcıların gizliliğini korumak amacıyla araştırmada K1, K2 gibi kodlamalar kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bulgular, “(1) Öğretmenler açısından iyi bir sınıf içi denetimi süreci nasıl olmalıdır? (2) Öğretmeni denetleyen konumda siz olsaydınız nasıl davranırdınız? (3) Sınıf içi denetim sürecinin öğretmenler üzerindeki etkileri nelerdir? ve (4) Sınıf içi denetim sürecinin öğrenciler üzerindeki etkileri nelerdir?” şeklindeki araştırma sorularına göre kategorize edilerek aşağıda sunulmuştur.

İyi Bir Sınıf İçi Denetim Sürecine İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin iyi bir sınıf içi denetim sürecine ilişkin görüşleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: İyi Bir Sınıf İçi Denetim Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kategoriler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	n
Süreç Odaklı	×			x			x		x	x			5
Geliştirici		×							×		×	×	4
İzleyici		×	×					×					3
Tarafsız	×					×							2
Kurallı					×								1
Liyakatlı	×												1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin beşi iyi bir denetimin süreç odaklı olması gerektiğini ve yine dördü de iyi bir denetimin geliştirici yönde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cevapları dikkate alındığında, iyi bir denetimin süreç odaklı olması gerektiği konusunda K1, “Genel anlamda periyodik olarak düzenli bir zaman içerisinde denetim uygulanmalıdır... Sınıf içi denetimin yıl içerisinde zamana yayılması, bu sayede denetimin sınıf yapısı hakkında bilgi sahibi olması, denetimin verimli ve yapıcı geçmesine katkıda bulunacaktır.” cevabını vermiştir. K4 “İyi bir denetim zamana yayılarak yapılmalı. Sonuç değil süreç odaklı bir denetim anlayışı hakim olmalıdır.” cevabını vermiştir. K7, “Uzun bir sürece yayılmalıdır. Kısa sürede olduğu zaman tam bir değerlendirme olacağını düşünmüyorum.” cevabıyla denetimin süreç odaklı olması gerektiğini vurgulamıştır. K9 ise “Denetim süreci eğitim fakültelerinde başlamalıdır.” cevabıyla denetimin sürekliliğini ve belli bir zaman dilimiyle kısıtlanmaması gerektiğini vurgulamıştır. K10 da “... Senede 5 dakika veya 1 saat denetim yetersizdir. Bu yüzden ders içi etkin sürecin takip edilmesi ve tamamlayıcı olması için zümre denetimi gereklidir. Belli aralıklarla zümrelerin birbirlerinin derslerine girip, kendi eksiklerini görmek ve karşıdaki öğretmenin eksikliğini gidermede çok daha pozitif bir yaklaşım olacağını düşünüyorum.” cevabını vererek denetimin sürekli olması ve müdür denetimlerinin veya müfettiş denetimlerinin yanında akran denetimlerinin de bu sürece katkıda bulunabileceğini ifade etmiştir. İyi bir denetimin geliştirici olması gerektiği hususunda K2, “Yargılayıcı olmadan; daha çok öğretmenin geliştirilmesine yönelik önerileri içeren bir denetim süreci olması gerektiğini düşünüyorum.” cevabını vermiştir. K9, “...Denetim süreci öğretmenleri yargılamak üzere olmamalı yapıcı olmalıdır...”; K11, “İyi bir denetim süreci yargılayıcı olmaktan ziyade yapıcı ve eksik veya yanlış uygulamaları iyileştirici şekilde olmalıdır.” ve K12 ise “Denetimde yapıcı olunmalıdır ve olumlu tutumlar içinde olunmalıdır.” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Öğretmenlerin birinci soruya ilişkin verdikleri cevaplar doğrultusunda sınıf içi denetimin süreç odaklı ve geliştirici olması özellikleri daha ön plana çıkmaktadır. Denetimin eksik arama ve cezalandırma yerine geliştirici olması ve zamana yayılması gerektiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin izleyici ve tarafsız kategorilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırmaya katılan on iki öğretmenin üçünün denetim sürecinde denetimin izleyici olması gerektiğini belirtirken ikisinin de tarafsızlık ilkesine vurgu yaptığı görülmektedir. Detaylı olarak incelendiğinde K2, “Denetimin, öğretmenin ders işleme sürecine müdahale edilmeden gerçekleştirilmesi gerektiği kanaatindeyim.” cevabıyla denetimin izleyici rolünü ön planda tutarken, K3 de benzer şekilde “...Denetimin ders akışına hiçbir şekilde müdahale etmemelidir...” cevabını vermiştir. K8, “...Dinleme esnasında saygı duyulmalı, öğretmenin dikkatini dağıtacak şeyler yapılmamalıdır.” cevabıyla denetimin dinleme boyutuna vurgu yapmış ve bunun bir saygı çerçevesinde olması gerektiğini belirtmiştir. İyi bir denetimin tarafsız olma durumuyla ilgili olarak K1 “...Öğretmenin alan bilgisine ve sınıf yönetimi yeterliliğine dayalı olmalıdır. Belirlenmiş olan eğitim – öğretim hedeflerine ve daha önceden belirlenmiş değerlendirme kriterlerine uygun olmalıdır. Değerlendirmeyi yapacak kişinin tarafsız bir gözle değerlendirmeyi yürütmesi gerekmektedir.” cevabını verirken, K6 ise “Şeffaf ve tarafsız bir denetim süreci olmalıdır. Denetleyen kişilerin, dil, din, ırk ayırmaması ve siyasi kriterlerin olmaması gerekir.” cevabını yöneltmiştir. Bütünde değerlendirildiğinde denetimin objektif ilkelere dayalı olması ve eğitim – öğretim faaliyetleri dışında başka kriterlerin göz önünde bulundurulmaması gerektiği ifade edilmiştir.

Öğretmenlerin en az üzerinde durdukları kategoriler ise liyakatlı ve kurallı bir denetim sürecine ilişkindir. Detaylı olarak incelendiğinde, K1, “Denetleyen kişinin denetlediği alana ilişkin uzmanlığının olması ve sınıf yönetimi konusunda bilgisinin olması çok önemlidir. Bu olursa, teorik ve uygulamada bahsedilen olumlu veya olumsuz davranışlar daha net ortaya konabilir.” ifadesinde bulunarak, denetimin uzman kişilerce gerçekleştirilmesi ve hangi branşta denetim yapılacaksa o alanda uzman bir denetimin bunu icra etmesi gerektiğini belirtmiştir. Kurallı olma kategorisi ile ilgili olarak, K5, “Kuralları ve eğitim

– öğretimin temel ilkelerini göz önünde bulundurarak denetimin yapılması gerektiği kanaatindeyim.” cevabıyla denetimin Milli Eğitim Temel Kanunu çerçevesinde yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmeni Denetleyen Konumunda Olma Durumuna İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin ikinci soruya verdikleri cevaplar incelenmiş ve bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmeni Denetleyen Konumunda Olma Durumuna İlişkin Görüşler

Kategoriler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	n
Yapıcı								x	x	x	x		4
Geliştirici				x				x				x	3
Rehber				x							x		2
Durumsal					x	x							2
Güler Yüzlü							x	x					2
Moral Verici							x			x			2
İşbirlikçi-Demokratik	x								x				2
İletişim Uzmanı		x	x										2
Gözlemci		x	x										2
İyi Dinleyici										x			1
Süreç Odaklı							x						1

İkinci soruya ilişkin görüşlerin en fazla yapıcı kategorisinde toplandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan on iki katılımcıdan dördü kendi yürüttükleri denetim sürecinde eksik arayıcı ve olumsuz şekilde yargılayıcı olmak yerine yapıcı tutumlarla öğretmenlere yaklaşacaklarını belirtmektedirler. Konuyla ilgili olarak katılımcılardan K8, “Güler yüzlü ve yapıcı olurdum. Amacımın hataları bulmak olmadığını bildirdim.” cevabıyla eksikleri arayıcı olmak yerine yapıcı tutumlara vurgu yapmıştır. Benzer şekilde K9 da “Kuru bir denetim (evrak, kâğıt, ders) yapmak yerine daha kapsamlı ve yapıcı, paydaşların da katıldığı bir denetim süreci gerçekleştirmeye çalışırdım.” cevabıyla yapıcı olmayı vurgulamıştır. K10, “Açıkçası kısa süreli bir denetim ise öğretmeni sadece dinlerim. Varlığımın onu yargılamaya yönelik olmadığını anlamasını ve rahatlamasını sağlarım.” şeklinde bir cevap vererek denetimin yargılama içermeksizin yapıcı olması gerektiğini ve benzer durumlarda kendisinin de böyle davranacağını belirtmiştir. K11 ise “Yol gösterici ve yapıcı olmaya çalışırdım. Öğretmeninde eksikleri bulup, suçlayıcı veya hata arayıcı bir tavırda olmazdım.” cevabını vermiştir.

İkinci soruya ilişkin cevaplarda ön plana çıkan ikinci önemli görüş geliştirici kategorisidir. Katılımcılardan üçü kendilerinin denetmen rolünde oldukları denetim sürecinde denetleneni geliştirmeye odaklanacaklarını “Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini sağlayacak rehberlik çalışmalarını yaptım...” (K4); “Amacım öğretmene katkı sağlamak olurdu...” (K8) ve “Öğretmenlerin gelişimi için sürekli çaba harcardım.” (K12) sözleriyle ifade etmişlerdir.

K4 ve K11 ise denetim sürecinde rehber rolünü oynamak istediklerini “...Öğretmenlere rehberlik eden bir denetim süreci oluştururdum...” (K4) ve “Yol gösterici ve yapıcı olmaya çalışırdım...” (K11) şeklinde belirtmişlerdir.

Katılımcılardan ikisi denetimlerin, denetlenenin içinde bulunduğu durumu dikkate alacak şekilde yapılandırılması gerektiğini, kısacası denetim sürecinin denetlenene ve denetlenenin özelliklerine özgü olması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Bu konuda K5, “Öğretmenin içinde bulunduğu durumu değerlendirerek bir denetim yaptım.” cevabını vermiştir. K6 ise “...Denetleme sürekli olmayan bir durum olduğundan o anlık öğretmenin hasta olabileceği veya yorgun olabileceğini göz önünde bulundurarak işimi daha sabırla ve öz veriyile yapmaya gayret ederdim...” cevabını vererek öğretmenlerin içinde bulunduğu durumun denetim sürecinde dikkate alınması gerektiğini ifade etmiştir.

Cevaplarda ortaya çıkan bir başka kategori güler yüzlü kategorisidir. K7 “...Güler yüzlü olmaya çalışır, öğretmenin gerginliğini azaltmaya çalışırdım.” sözüyle denetim sürecinde denetlenenlere karşı güler yüzlü olmanın önemine değinmektedir. K8 ise benzer düşüncesini “Güler yüzlü ve yapıcı olurdum...” şeklinde belirtmiştir.

K7 ve K10 ise sınıf içi denetim sürecinde denetmenlerin moral verici olmalarının önemini “...öğretmenin gerginliğini azaltmaya çalışırdım.” (K7) ve “...Varlığımın onu yargılamaya yönelik olmadığını anlamasını ve rahatlamasını sağlarım.” (K10) şeklinde ifade etmişlerdir.

Tablo 3 incelendiğinde yine iki katılımcının görüşlerinin işbirlikçi-demokratik kategorisi altında toplandığı görülmektedir. K1, “Öğretmenle denetim sürecinde fikir alışverişi yaparak ulaşılmaması gereken

hedeflerin ve davranışların neler olduğuna ve neler olabileceğine ilişkin kararlar alırdım. Baskıcı olmayan daha çok iyi bir diyalog atmosferi yaratan, içtenliğe dayalı bir teftiş süreci yaşattırdım...” cevabını vererek denetim sürecinde iş birliği ve birlikte kararlar almanın önemine değinmiştir. K9 ise “Kuru bir denetim (evrak, kâğıt, ders) yapmak yerine daha kapsamlı ve yapıcı, paydaşların da katıldığı bir denetim süreci gerçekleştirmeye çalışırdım.” cevabıyla denetimin bürokratik iş yükünden arınmış işbirlikçi demokratik bir anlayışla yürütülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılardan K2 ve K3 denetmenlerin aynı zamanda iyi birer gözlemci olmaları gerektiğini belirtmektedir. Bu konuda K2, “Sınıfın doğal ortamını bozmadan öğretmenin derse hazırlığına, öğrenciyle iletişimine ve ele aldığı konuya hâkimiyetine dikkat eder ve bu hususlarda değerlendirmemi yapardım.” demektedir. K3 ise “Öğretmenin sınıf içi davranışlarına odaklanırdım. Sınıfta teknoloji kullanımına dikkat ederdim. Ayrıca öğrencilere yaklaşım, bir öğretilerde gözleyeceğim en önemli hususlardan birisi olurdu.” sözleriyle denetmenin gözlem yapabilme özelliğine vurgu yapmıştır. Ayrıca K2 ve K3 denetmenlerin öğretmenleri denetlerken onların iletişim becerilerini de dikkate almaları gerektiğini belirtmektedir. Bu durum aynı zamanda denetmenlerin de iyi birer iletişim uzmanı olmalarını gerektirmektedir.

Bir başka görüş denetmenlerin iyi bir dinleyici olmalarıyla ilgilidir. Bu konuda katılımcılardan K10, “Açıkçası kısa süreli bir denetim ise öğretmenimi sadece dinlerim...” sözleriyle denetim sürecinde dinlemenin önemine vurgu yapmaktadır.

Son olarak K7, “Öğretmenin tek bir anına bakarak değerlendirme yapmazdım...” diyerek denetimlerin süreç odaklı olması gerektiğini belirtmektedir.

Sınıf İçi Denetimin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

Katılımcıların sınıf içi denetim sürecinin öğretmenler üzerindeki etkilerine dair görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Sınıf içi denetimin öğretmenler üzerindeki etkileri

Kategoriler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	n
Kayıgı Verici – Amaçtan Uzaklaştırıcı		×					×	×	×	×	×		6
Bürokratik	×					×		×			×		4
Kontrol Odaklı			×							×			2
Faydalı			×	×									2
Yönetimle İgili İlişkiler											×	×	2
Etkisiz					×	×							2
Yeterlik	×												1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler çoğunlukla sınıf içi denetim sürecinin öğretmenlere etkisinin kaygı verici ve amaçtan uzaklaştırıcı olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların altısının kaygı verici – amaçtan uzaklaştırıcı kategorisi bağlamında cevap verdikleri görülmüştür. Daha detaylı incelendiğinde; K2, “Öğretmeni geren ve strese sokan bir denetim süreci yaşanmaktadır...” cevabını vermiştir. K7, “Öğretmenlerin gerilmesine sebep olmaktadır. Mesleklerine karşı daha stresli olmasında neden olur.” ifadesini kullanarak soruyu cevaplamıştır. K8, “...Ancak mevcut eğitim denetimi sisteminde bu şekilde olduğunu düşünmüyorum. Yalnızca öğretmenlere gerilim veren bir süreç...” cevabını vermiştir. K9 da “Öğretmenlerin kendi işine odaklanmasını zorlaştırmaktadır.” cevabını vererek denetimin esas maksadından uzaklaştığı ve öğretmenleri zor bir duruma soktuğunu belirtmiştir. K10, “Öğretmenleri geriyor.” cevabını vermiş ve K11 de düşüncesini “...Tersi bir durumda yine stresli, can sıkıcı bir süreç haline gelmektedir...” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenler açısından bakıldığında sınıf içi denetim sürecinin öğretmenlerde kötü duygular bıraktığı; onları kaygılandırdığı ve bu sebeplerle kendi işlerine odaklanamadıkları söylenebilir.

Üçüncü soruya ilişkin cevaplarda ikinci ön plana çıkan görüş bürokratik kategorisidir. K1, K6, K8 ve K11 denetimin bürokratik yönünün fazla olduğuna işaret etmektedirler. Daha detaylı olarak incelendiğinde K1, “Benim çalıştığım sürede müfettişler daha çok evrak düzenine ve uygulamadaki aksaklıklar üzerinde durmuştu...”; K6, “...İlgililerse evrak tutuyorlar.”; K8 ise “...Sadece evraklar isteniyor. Bu nedenle katkı sağlamıyor.” cevabını vermiştir. Bu görüşler denetimin içerikten çok biçimsel bir anlayışla evraklarla gerçekleştirildiğini ifade etmektedir. Başka bir deyişle sınıf içi ders denetimleri,

bu öğretmenlerin cevaplarına göre, öğretmen davranışlarına odaklanmak yerine Millî Eğitim Bakanlığının gerekli gördüğü bazı evrakların tam olup olmamasına bakmaktadır. K11 de “...Maalesef daha çok formalite icabı yapılan bir şey.” cevabını vererek sınıf içi denetim uygulamalarını yasal zorunlulukların getirdiği bir prosedür süreci olarak tanımlamıştır. Öğretmenlerin bu cevapları vermesinde sınıf içi denetimde evrakların kontrol odağında olduğu ve gerçekte düzeltici, geliştirici olmasından çok sadece görünürde ve yasal zorunluluktan yapılmasının etkili olduğu söylenebilir.

Ayrıca, öğretmenlerin üçüncü soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde görüşlerin sınıf içi denetimlere ilişkin kontrol odaklı, yönetimle ikili ilişkiler, faydalı ve etkisiz kategorilerinde eşit dağıldığı görülmektedir. Bu konuda K3, “Denetimler, öğretmenin derse olan hazırlıklarını yapmasını vurgular. Bu da öğretmene kontrol duygusunu vermektedir...” cevabıyla ve K10 da “...Kontrolcü bir mekanizma olarak çalıştığı için öğretmene katkı sağlamıyor.” cevabıyla sınıf içi denetime ilişkin kontrol odağını ön plana çıkardıkları görülebilir. K11, “...Eğer anlayışlı bir müdür ile çalışıyorsan çok problemlilikten dolayı tersi bir durumda denetim yine stresli, can sıkıcı bir süreç haline gelmektedir...” cevabını vermiştir. Benzer şekilde, K12 de “Bazı idare mensuplarına bu kadar yetki verilmesi olumsuz sonuçlara neden olmaktadır.” şeklinde düşüncesi aktarmıştır. Öğretmenler bu cevapları vererek denetimin iyi bir süreçte geçmesini yöneticiyle yaşanan ikili ilişkilere veya yöneticinin tutumuna bağlamışlardır. K3 ve K4 de sınıf içi denetimin faydalı olduğunu verdikleri cevaplarıyla ifade etmiştir. K3, “Öğretmene kontrol duygusunu vermektedir. Ben bunun gerekli ve etkili bir süreç olduğunu düşünüyorum...” cevabını vermiştir. Bu cevapla K3, sınıf içi denetimlerin bir oto kontrol mekanizması olarak kullanılabilirliğini ifade etmiştir. K4 ise “Mevcut sistemi olumlu buluyorum. Daha önceki yıllarda müfettişler sadece bir ders saatinde bir karar veriyorlardı. Şimdi ise müdür yıl içerisinde gözlem yardımıyla değerlendirme yapmakta ve bu daha verimli geçmektedir.” cevabını vermişlerdir. K4’ün bu cevabı vermesinde denetime yönelik genel bir anlayıştan ziyade son zamanlarda güncel değişikliklerle uygulanan denetim tarzının öğretmenler üzerinde daha etkili olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan K5, “Öğretmenler üzerinde bir etkisini görmüyorum.” cevabını vermiş K6 ise, “Eğitimin denetlendiğini düşünmüyorum.” cevabıyla sınıf içi denetim sisteminin öğretmen üzerinde bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Özetle, iki öğretmen denetimin kontrol odağını vurgulamakta, iki öğretmen denetimin denetmen ve denetmenle yaşanan ikili ilişkilere dayalı olduğuna, iki öğretmen sınıf içi denetime ilişkin tüm olumsuz bakış açılarının aksine olumlu olabileceğine ve fayda getirebileceğine ve yine iki öğretmen de sınıf içi denetim sürecinin öğretmen üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını inanmaktadır. Genel olarak sınıf içi denetim süreci, öğretmen yeterliliklerini geliştirici ve iyileştirici olmaktan çok daha fazla kontrol odaklı ve yöneticiye bağlı bir süreç olarak görülmekte ve öğretmende herhangi bir faydalı etki bırakmayacağı ifade edilmektedir.

Sınıf içi denetim sürecinin öğretmenler üzerindeki etkilerine dair görüşler incelendiğinde en az dağılımın yeterli kategorisinde olduğu görülmektedir. K1, “...Branşıma göre gelen müfettişin alanında yeterli olmaması ve yeterli bir iç görüye sahip olmaması süreci zorlaştırmış ve denetimin sonucunu etkilemişti...” cevabını vermiş ve okullarda denetimi sürdüreceği kişilerin denetleyeceği alana ilişkin bir uzmanlığının olması gerektiğini belirtmiştir.

Sınıf İçi Denetimin Öğrenci Üzerindeki Etkileri

Katılımcıların sınıf içi denetimlerin öğrenciler üzerindeki etkilerine dair görüşleri Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5: Sınıf içi ders denetiminin öğrenciler üzerindeki etkileri

Kategoriler	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	K8	K9	K10	K11	K12	n
Etkisiz				x	x	x	x	x				x	6
Lider Algısında Değişim		x	x						x				3
Sınıfın Doğal Ortamında Bozulma		x	x										2
Kaygı-gerilim										x	x		2
Denetim Yok	x												1

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin daha çok sınıf içi denetimlerin öğrenciler üzerinde bir etkisinin olmadığı yönünde görüş belirttiği görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin altısının etkisiz kategorisi kapsamında cevap verdiği görülmektedir. Bu cevaplar detaylı incelendiğinde K4, “Öğrenci

üzerinde bir etkisinin olduğunu düşünmüyorum.” sözleriyle; K5 ise “Mevcut eğitim denetimi sisteminin öğrenci üzerinde çok etkisi olduğunu düşünmüyorum...” şeklinde cevap vermiştir. K6 “Öğrenciler üzerinde bir etkisini görmüyorum.” diye düşüncesini ifade etmiştir. K7, “Öğrencilerin yeterince denetlendiğini düşünmüyorum. Bu yüzden çok etkilendiklerini sanmıyorum.” şeklinde cevap vermiştir. K8, “... denetimin genel olarak öğrencilerle pek bir alakası yok. Onlara herhangi bir etkisi olduğunu düşünmüyorum.” sözleriyle; yine K12, “Öğretmenlere bir gelişim sağlayabilse dolaylı olarak öğrencilere de katkısı olurdu. Ancak şuan bu şekilde olduğunu düşünmüyorum.” şeklinde cevap vermiştir. Bu bağlamda öğretmenlerin çoğunluğu sınıf içi denetim sürecinin öğrenciler üzerinde herhangi bir etkisi olduğunu düşünmemektedir.

Aynı zamanda öğretmenlerin dördüncü soruya ilişkin verdikleri cevaplarda ön plana çıkan bir diğer kategori lider algısında değişimle ilgilidir. Katılımcı öğretmenlerden üç tanesi sınıf içi denetimlerin sınıftaki lider algısında değişim yaratabileceğine ilişkin görüş belirtmişlerdir. Daha detaylı incelendiğinde K2, “Öğrencinin bakış açısını değiştirmektedir. Yani sınıf kontrolünün öğretmenlerde değil de daha çok denetleyen kişi de olduğu algısını öğrenciye vermektedir...” şeklinde cevap vermiştir. K3, “... Öğrenci denetim esnasında öğretmeni esas bilgi kaynağı görmeli...” biçiminde görüş belirtmiştir. K9 ise “Öğrenciler mevcut denetim sistemiyle öğretmenlerin müdür ya da denetleyici için çalıştığını düşünüyor. Dolayısıyla öğrencinin gözünde öğretmenin itibarı zedeleniyor.” şeklinde cevap vermiştir. Öğretmenlerin bu şekildeki cevaplarından, katılımcıların bazılarının sınıf içi denetim sürecinde sınıftaki lider rolünün öğretmenlerden denetleyiciye kaymasından rahatsızlık duydukları anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi denetimlerin öğrenciler üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan bir diğer kategori sınıfın doğal ortamında bozulma durumudur. Bu kategori doğrultusunda katılımcı öğretmenlerden K2, “... Ayrıca öğrencilerin derse katılımını ve dersin işleniş planını da olumsuz yönde etkilemektedir.” şeklinde ve K3 ise, “... öğrenciye eğitim-öğretim faaliyetleri önce nasılsa denetim gününde de aynı şekilde eğitim-öğretim faaliyetlerinin uygulandığı hissettirilmelidir.” diyerek cevap vermiştir. Bu görüşlerden hareketle sınıf içi denetimi sürecinde sınıfın doğal ortamının bozulmaması gerektiği ilkesinin dikkate alınmadığı söylenebilir.

Öğretmen görüşlerinde ortaya çıkan bir diğer kategori kaygı ve gerilim kategorisidir. Katılımcı öğretmenlerden K10, “Mevcut eğitim denetimi sistemi öğrenciler kaygılandırıyor, onlarda gerginlik ve şaşkınlık yaratıyor.” şeklinde ve K11 ise “Aynı öğretmenlerde olduğu gibi öğrenciler üzerinde de sınıf ortamını gerginleştirmesinden dolayı olumsuz etkisi vardır.” diyerek görüş belirtmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle, sınıf içi denetim sürecinin öğrenciler üzerinde kaygı ve gerilim yarattığı söylenebilir.

Ayrıca bir katılımcı da sınıf içi denetimlerin yapılmadığından bahsetmektedir. Doğal olarak öğrencilerin de böyle bir uygulamanın varlığından haberdar olmadıklarını şu sözleriyle belirtmektedir: “Mevcut sistemde sınıf içerisinde bir denetim uygulaması yapılmamaktadır. Bu nedenle günümüzdeki öğrenciler bir sınıf içi denetim uygulamasının varlığından haberdar değillerdir.”(K1).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi denetime ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar öğretmenler açısından iyi bir sınıf içi denetim sürecinin süreç odaklı ve öğretmeni geliştirici yönde olması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca, denetmenlerin öğretim sürecine müdahale etmeden izleyici ve gözlemci konumunda oldukları; yine denetmenlerin tarafsız, kurallı ve liyakat sahibi oldukları bir denetim süreci arzulanmaktadır. Sonuçlar sınıf içi denetim sürecinin tek bir zaman dilimine göre değil sürece yayılarak döngüsel şekilde yapılması gerektiğini, aynı zamanda denetimde öğretmeni geliştirmenin esas alınması gerektiğini ve denetim sürecinde eğitim öğretime müdahale edilmemesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Kayıkcı, Şahin ve Cantürk (2016) tarafından yapılan bir araştırmada benzer şekilde okul müdürleri, maarif müfettişleri tarafından yapılan sınıf içi denetim süresinin yetersiz olduğunu, süreklilik arz etmediğini ve öğretmenleri geliştirmekten uzak olduğunu vurgulamaktadırlar. Akşit (2006) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada da benzer sonuca ulaşılmış olup ‘öğretmenlerin kırk dakikalık performansla değerlendirilmemesi gerektiği’ vurgulanmaktadır. Ancak Kayıkcı, Yılmaz ve Şahin (2017)’in klinik denetime ilişkin maarif müfettişlerinin algılarını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında müfettişlerin prensip olarak öğretmenin gelişimi açısından süreç odaklı ve döngüsel nitelikteki klinik denetimin yararlı olacağını fakat mevcut durumda müfettiş başına düşen öğretmen sayısının fazla olması nedeniyle öğretmenlere fazla zaman ayırmanın mümkün olmadığını düşündüklerini belirtmektedirler. Ayrıca, öğretmenlerin iyi bir denetim sürecinin gerçekleşebilmesi için denetmenin alanında uzman olması

gerektiği ve belli bir kural çerçevesinde denetimi gerçekleştirmesi gerektiği şeklindeki görüşlere sahip olduğu da görülmektedir. Yine Kayıkçı, Şahin ve Cantürk (2016) tarafından yapılan araştırmada denetlenen görüşlerine değer verilmediği, alan uzmanı olmayan maarif müfettişleri tarafından denetimlerin gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin görüşlerinden hareketle denetimlerde öğretimsel denetim, kliniksel denetim veya gelişimsel denetim modelleri gibi modern denetim yaklaşımlarının denetmenlerce esas alınması gerektiği söylenebilir.

2014 ve 2016 yıllarındaki eğitim denetimi sistemindeki düzenlemelerle birlikte Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı'na bağlı Bakanlık Maarif Müfettişleri dışındaki il milli eğitim müdürlüklerine bağlı Maarif Müfettişlerinin denetim yetkileri kaldırılmıştır (MEB, 2014b; MEB, 2016a). Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2019-2020 yılı verilerine göre 68.589 eğitim kurumu ve 1.117.686 öğretmen bulunmaktadır (MEB, 2020: 54). Milli Eğitim Bakanlığı 2018 Yılı Sayıştay Denetim Raporu'na göre de 750 kişilik Bakanlık Maarif Müfettişi kadrosunun 498'i doludur (Sayıştay, 2019). Bu durum dikkate alındığında sayıca Bakanlık Maarif Müfettişlerinin tüm eğitim kurumlarının ve bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin denetimlerini gerçekleştirebilmeleri mümkün görünmemektedir. Bu bağlamda öğretmen denetimlerine ilişkin büyük yükün yasal anlamda denetim yetkileri olan (DMK, 1965; MEB, 2000, 2013, 2014a, 2015, 2016b, 2016c, 2016d, 2016e) okul müdürlerine kaldığı söylenebilir. Sonuç olarak, okul müdürleri tarafından uzun soluklu ve süreç odaklı öğretmen gelişimini esas alan çağdaş eğitim denetimi modellerinin sistemsiz şartlar açısından işe koşulabilir olduğu söylenebilir. Ancak bu durumda okul müdürlerinin yetiştirilerek denetsel yeterliklere sahip olmalarının sağlanması gerekmektedir.

Sonuçlar aynı zamanda denetmenlerin yapıcı, geliştirici, güler yüzü, moral verici ve işbirlikçi-demokratik özelliklere sahip olması ile iyi birer rehber, iletişim uzmanı ve gözlemci konumunda olmaları gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca denetmenlerin öğretmenlere rehberlik yapacak niteliklere de sahip olmalarının ve öğretmenlerin durumsal özelliklerini dikkate alarak denetimi sürece yaymalarının önemine değinilmektedir. Bu durum denetim esnasında, öğretmene yapıcı ve insancıl bir tavırla yaklaşılmasını, öğretmeni geliştirmenin esas olmasını ve denetim sürecinin demokratik şekilde sınıfın doğal ortamının bozulmadan gerçekleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin, denetleyen konumda kendileri olsaydı nasıl davranacağına ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde yine klinik denetim, öğretimsel denetim ve bazı yönleriyle sanatsal denetim gibi modern denetim modellerini tercih ettikleri söylenebilir.

Sınıf içi denetim uygulamalarının öğretmenler üzerindeki etkilerine dair sonuçlar denetimlerin öğretmenlere kaygı verici ve amaçtan uzaklaştırıcı nitelikte olduğunu göstermektedir. Ayrıca sınıf içi denetimlerin bürokratik yönünün ön planda tutulması öğretmenlerde gereksiz iş yükünü artırmaktadır. Detayda öğretmenlerin çoğunluğu, denetimlerin öğretmenlere kaygı ve gerilim veren etkisiz bir süreç olduğunu dolayısıyla amaçtan uzaklaştırdığını bununla birlikte denetimin yalnızca evrak istenen bürokratik bir süreç olduğu düşünmektedirler. Koçak ve Memişoğlu (2020)'nin çalışmasında ise öğretmenlerin denetimi, çoğunlukla mesleki gelişimlerine katkı sağlamayan bir kontrol aracı olarak gördüklerini belirlenmiştir (s.806). Bu görüşler, öğretmenlerin sınıf içi denetim uygulamalarını, bilimsel denetim modeline daha yakın buldukları şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber öğretmenlerin bazıları sınıf içi denetim uygulamalarını faydalı, bazıları etkisiz, bazıları ise denetmenin alanında yetlilik sahibi olmaması nedeniyle olumsuzlukla sonuçlanabilir bir süreç olarak ve bazıları da yöneticiyle ikili ilişkilerle bağlı olduğu için nesnellik ve objektiflikten uzak değişken bir süreç olarak görmektedir.

Sınıf içi denetim uygulamalarının öğrenciler üzerindeki etkileri değerlendirildiğinde ise öğretmenlerin çoğunluğu denetimlerin öğrenciler üzerinde etkili olmadığını düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin, denetim esnasında öğrencilerdeki sınıf lideri algısında olumsuz yönde değişim olmasından, sınıfın doğal ortamının bozulmasından ve öğrencilerin kaygı-gerilim içerisine girmesinden rahatsız oldukları görülmektedir.

Bütünde değerlendirildiğinde öğretmenlerin, öğretmede gelişim sağlayan, süreç odaklı değerlendirmeyi esas alan, yapıcı-insancıl, demokratik, tarafsız ve belli kurallar doğrultusunda işleyen bir denetim sürecini arzuladıkları söylenebilir. Nitekim Koçak ve Memişoğlu (2020)'nin çalışmasında da denetim sürecinde paydaşların görüşlerinin dikkate alındığı, süreç odaklı, yapıcı ve geliştirici denetim isteği öne çıkmaktadır (s.806). Öğretmenlerin çoğunluğunun sınıf içi denetim uygulamalarını kaygı verici-amaçtan uzaklaştırıcı ve bürokratik yönü ağır basan bir süreç olarak gördükleri; bazılarının faydalı; bazılarının faydasız; bazılarının yönetimle ikili ilişkileri ön plana çıkarıcı; bazılarının ise kontrolden ibaret bulunduğu belirlenmiştir. Sınıf içi denetim uygulamalarının öğrenciler üzerinde herhangi bir olumlu etkisinin olmadığı; aksine sınıfın doğal ortamının bozulması, öğrencilerin kaygılanması gibi bir takım

olumsuz etkileri olduğu görülmüştür. Bu noktadan hareketle sınıf içi denetim uygulamalarında gelişimi esas alan modern eğitim denetimi yaklaşımlarının esas alınması önem arz etmektedir. Böylece öğretmenlerin eğitim denetimine bakış açısı olumlu hale getirilip, denetime olan inancı artırılabilir ve denetimlerin daha etkili hale gelmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Acheson, K.A., & Gall, M.D. (1997). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and in service applications*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- Ağaoğlu, S., & Ağaoğlu, Y. S. (2020). "Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları", *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1): 219-226.
- Ağaoğlu, E. ve Ceylan M., (2010). "Eğitim Denetçilerinin Danışmanlık Rolü ve Danışmanlık Modelleri", *İlköğretim Online*, 9(2): 541-551.
- Akşit, F., (2006). "Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri" (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Derneği), *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2): 76-101.
- Akyol, H. (2000). Olumlu öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma. L. Küçükahmet, (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde Ankara: Nobel Yayın Dağıtım: 175-194.
- Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55: 95-127.
- Aydın, M. (2000). Çağdaş eğitim denetimi. Ankara: Hatiboğlu Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde Denetim. Durum Saptama, Değerlendirme ve Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2000). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Benshoff, J. M. (1994) "Peer supervision in counselor training," *The Clinical Supervisor*, 11(2): 89-102.
- Burgaz, B. (1995). "İlköğretim Kurumlarının Denetiminde Yeterince Yerine Getirilmediği Görülen Bazı Denetim Roller ve Nedenleri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11): 127-134.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage publications.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Çeviren: H. Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkanat, C. ve Sağnak, M. (2016). "Eğitim müfettişlerinin tercih ettikleri denetim stillerinin kontrol odağına göre karşılaştırılması", *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43 (1): 33-42.
- Denham, A. (1977). "Clinical supervision: What we need to know about its potential for improving instruction", *Contemporary Education*, 49 (1): 33-37.
- DMK (Devlet Memurları Kanunu). (1965). *Resmî Gazete*. Sayı: 12056.
- Drafall, L. (1991). *Improving your skills as a cooperating teacher*. Illinois: University of Illinois.
- Ergen, H., & Eşiyok, İ. (2017). "Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri", *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*: 4(1), 2-19.
- Erdem, A. (2006). "Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı. 'Sürekli Geliştirme' Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 0 (16): 275-294.
- Glatthorn, A. A. (1984). *Differentiated supervision*. USA, Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2013). *The basic guide to supervision and instructional leadership*. Boston: Pearson.
- Glickman, D., Gordon, S., & Ross-Gordon, M. J. (2014) *Denetim ve Öğretimsel Liderlik* (Çeviren: M. B. Aksu ve E. Ağaoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Goldhammer, R., Anderson, R.H., & Krajewski, R. (1980). *Clinical supervision. Special methods for the supervision of teachers*. USA: Holt, Rinehart and Winston Inc.

- Grimmett, P. P. (1981). "Clinical supervision and teacher thought processes", *Canadian Journal of Education*, 6 (4): 23-29.
- Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. New York: Random House Inc.
- İlğan, A. (2008). "İlköğretim Müfettişleri ve Öğretmenlerinin Farklılaştırılmış Denetim Modelini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14 (55): 389-422.
- Yenipınar, Ş. (2018). Eğitimde denetim sisteminin yasal dayanakları, örgüt ve yönetim yapısı, maarif müfettişlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesi. İçinde M. Sağır ve S. Göksoy (Ed), *Eğitimde denetim ve değerlendirme* (ss. 89-108). Ankara: Pegem Akademi.
- Kayıkcı, K., Şahin, A., & Cantürk, G. (2016). "School Principals' Opinions on In-Class Inspections". *Universal Journal of Educational Research*, 4(5): 1196-1204.
- Kayıkcı, K., Yılmaz, O., & Şahin, A. (2017). "The Views of Educational Supervisors on Clinical Supervision". *Journal of Education and Practice*, 8(21): 159-168.
- Kılıç, A., Aslanargun, Engin ve Arseven, Z. (2013). "Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik, Denetim, İnceleme ve Soruşturma Görevlerine Yönelik Bir Olgubilim Araştırması", *Millî Eğitim Dergisi*, 43(197): 5-24.
- Koçak, S. ve Memişoğlu, S. P. (2020). "Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi." *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(2), 806-819.
- Köse, A. (2017). "Türk Eğitim Sisteminde Ders Denetimi Sorunsalı", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (2): 298-367.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. ve Demir, D. (2017). "Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Okullarda Farklılaştırılmış Denetim Uygulamalarına İlişkin Bir Araştırma", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1): 43-57.
- Memduhoğlu, H., ve Mazlum, M. (2014). "Bir Değişim Hikâyesi: Eğitim Denetmenlerine İlişkin Metaforik Algılar", *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1): 28-47.
- Memişoğlu, S.P. (2004). "İlköğretim Müfettişlerinin Denetimsel Davranışlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri", *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 29(131): 30-39.
- Memişoğlu, S., ve Sağır, M. (2008). "İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin İşbaşında Yetişmelerinde Müfettişlerin Denetim Rolüne İlişkin Yönetici Algıları" *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2): 69-84.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (1973). Milli eğitim temel kanunu. *Resmi Gazete*. Sayı: 14574
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2000). 2508 sayılı *Tebliğler Dergisi: Okul müdürünün görev, yetki ve sorumluluğu*. MEB: Ankara.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2013). Millî Eğitim Bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete*. Sayı: 28758.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2014a). Millî Eğitim Bakanlığı okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete*. Sayı: 29072.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2014b). 6528 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. *Resmi Gazete*. Sayı: 28941.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2015). Millî Eğitim Bakanlığı öğretmen atama ve yer değiştirme yönetmeliği. *Resmî Gazete*. Sayı: 29329.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2016a). Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kanun hükmünde kararname ile bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılmasına dair kanun. *Resmi Gazete*. Sayı: 29913, Kanun No: 6764.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2016b). *İlkokul/ortaokul rehberlik ve denetim rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2016c). *Lise ve dengi okullar rehberlik ve denetim rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2016d). *Özel eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2016e). *Okulöncesi eğitim kurumları rehberlik ve denetim rehberi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı.
- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2017). Millî Eğitim Bakanlığı teftiş kurulu yönetmeliği. *Resmi Gazete*. Sayı: 30160.

- MEB. (Millî Eğitim Bakanlığı) (2020). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2019/20*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Pajak, E. (2001). "Clinical supervision in a standards-based environment: Opportunities and challenges." *Journal of teacher education*, 52(3): 233-243.
- Remley Jr, T. P., Benschhoff, J. M., & Mowbray, C. A. (1987). "A proposed model for peer supervision", *Counselor Education and Supervision*, 27(1): 53-60.
- Resmi Gazete. (1982). Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. *Resmi Gazete*. Sayı: 17863
- Resmi Gazete. (2018). Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. *Resmi Gazete*. Sayı: 30474.
- Sabancı, A & Akcan, N. (2019). "Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerinin rehberlik etkililiği açısından değerlendirilmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*:27(5), 1893-1910.
- Sayıştay. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı 2018 yılı Sayıştay denetim raporu*. Ankara: T.C. Sayıştay Başkanlığı.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (2002). *Supervision a redefinition*. New York: McGraw Hill.
- Spears, H. (1956). *Improving the Supervision of Instruction*. USA: Prentice-Hall.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2000). *Supervision That Improves Teaching Strategies and Techniques*. California: Corwin Press Inc.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (2000). "Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme.", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24 (24): 543-559.
- Ünal, I. (1989). "Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Değişme Aracı Olarak Denetim", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1): 443-458.
- Wagner, C. A., & Smith Jr, J. P. (1979). "Peer supervision: Toward more effective training.", *Counselor Education and Supervision*, 18(4): 288-293.
- Waite, D. (2005). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: The Falmer Press.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2004). "Sanatsal Denetim", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 10(38): 292-311.
- Yılmaz, T., Altun, B., Uygun, H. ve Hoşgörür, V. (2016). "Eğitim Denetimine İlişkin Türkiye'de Yayımlanmış Makalelerin Değerlendirilmesi", *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1): 47-63.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts*. New York: Routledge.

