



Okul Müdürlerinin Gözünden Öğretmen Denetimleri*

Birgül ULUTAŞ**, Fatma GÜNAYDIN***

• **Geliş Tarihi:** 16.02.2022 • **Kabul Tarihi:** 26.04.2022 • **Çevrimiçi Yayın Tarihi:** 26.04.2022

Öz

Türkiye’de 2014 yılında yapılan düzenlemelerden beri, okul müdürlerinin öğretmen denetimlerinde daha aktif şekilde rol aldıkları görülmektedir. Araştırmanın amacı, okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen denetimlerini okul müdürlerinin kendi değerlendirmeleri üzerinden anlamaya çalışmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” deseninin kullanıldığı araştırmada çalışma grubu, 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Zonguldak’ta farklı kademelerde görev yapan on yedi okul müdüründen oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler, içerik analizi tekniğiyle çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre okul müdürlerinin öğretmen denetimleri konusunda kendilerini yetersiz gördükleri, bu konuda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ve yapılan denetimleri yeterli görmedikleri anlaşılmıştır. Okul müdürleri, öğretmen denetimlerindeki aktif rollerini olumlu bulmakta; ancak kendilerine bu rolleriyle uyumlu yetkiler veren yasal düzenlemeler yapılmasını beklemektedirler.

Anahtar sözcükler: teftiş, denetim, öğretmen denetimi, eğitim denetimi, işbaşında yetiştirme.

Atıf:

Ulutaş, B. ve Günaydın, F. (2022). Okul müdürlerinin gözünden öğretmen denetimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 56, 259-286. doi:10.9779.pauefd.1074849

* Bu çalışma, 8-12 Eylül 2021 tarihleri arasında Ankara’da düzenlenen 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu’nda (EYFOR-XII) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. Zonguldak. ulutas.birgul@gmail.com. ORCID ID: 0000-0001-8615-9343

*** Okul Müdürü, MEB Zonguldak İlkokulu, Zonguldak, fatma3836060@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9353-4826.

Giriş

Denetim olgusu, değişen bilimsel gelişmelere ve paradigmalara göre şekillendirilmektedir. Yıllar içinde çeşitli yönetim kuramlarının amaçlarına, dayandıkları savın özelliklerine ve ortaya koydukları ilkelere uygun denetim anlayışları geliştirilmiştir. Örneğin sanayi toplumlarının yirminci yüzyıl başlarındaki yansıması olan klasik yönetim kuramlarının paralelinde gelişen eğitim anlayışında, eğitim kurumları birer fabrika gibi görülmekte ve öğretmen denetimleri müfettişler tarafından yapılmaktaydı. Burnham (1976, s.302)'ın “verimlilik yönelimi dönemi” olarak adlandırdığı bu dönemde anahtar kavram “verimlilik” olmuştur. Denetim biçimleri de kontrol, raporlama ve hatta notlandırmaya dayalı olarak sürdürülmüş; öğretmen-müfettiş ilişkileri ast-üst ilişkileri olarak görülmüştür (Nişancı, 2015; Özkan ve Çelikten, 2017). Denetimde kabul edilebilir öğretim davranışlarının korunması, bu davranışların etkili biçimde yerine getirilmesi, her şeyin önceden planlanmış olmasının amaçlanmıştır. Bugün pek demokratik ve katılımcı görünmese de bu yaklaşımın pratik faydası, öğretmenliğin profesyonelleşmesi ve öğretmenlik mesleğinin standartlarının belirlenmesi açısından belirgin ilkeler geliştirilmiş olmasıdır (Karakuş, 2010). İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra bilimsel yönetim yaklaşımının yerini insan ilişkileri yaklaşımlarının almasıyla birlikte öğretimin yalnızca teknik açıdan ele alınmasını sona erdiren ve duygusal değişkenleri de dikkate alan demokratik denetim anlayışları ortaya çıkmıştır (Beycioğlu ve Dönmez, 2009). 1960'lı yıllarda öğretmenlerin gönüllü çalışmalarını engelleyen baskıcı ve yapısal unsurlara odaklanan denetim anlayışının yerini; demokratik değerlere, güvene, öz denetime ve insani değerlere odaklanan denetim anlayışları almıştır (Burnham, 1976). Günümüzde ise klinik denetim, sanatsal denetim, gelişimsel denetim ve farklılaştırılmış denetim vb. isimlerle anılan farklı denetim yaklaşımlarından söz edilmektedir (Aydın, 2016).

Yirminci yüzyılın sonlarında küreselleşme ve bilişim teknolojilerindeki baş döndüren gelişmelerin yönetim, eğitim ve denetim alanındaki çalışmaları önemli ölçüde etkilediği görülmüştür. 21. yüzyıla girerken sürekli öğrenme ve değişim, stratejik düşünme ve profesyonelleşme kavramları öne çıkmıştır (Nişancı, 2015). Bilgi üretiminin ve yayılımının hızla arttığı, büyük sosyal dönüşümlerin yaşandığı ve örgütsel yapıların bunlara göre biçimlendiği bugünün sanayi sonrası toplumları da bu kavramsal dönüşümden nasibini almıştır. Denetim anlayışlarında geçmişte olduğundan farklı standartlaştırma biçimleri belirmeye başlamıştır. Sergiovanni (2001) iş süreçlerinin ve hatta sonuçların belirlenmiş standartlara dayandırıldığı doğrudan bir denetim yaklaşımının yüksek teknoloji şirketleri ve okullar gibi karmaşık örgütlere uygun olmadığını; işin basitleştirilmesine, anlam ve motivasyon kaybına, nihayetinde de düşük kaliteli sonuçlara yol açacağını öngörmektedir. Garman (2020) da eğitimde klinik denetim benzeri yeni yaklaşımları 1990'larda ortaya çıkan standartlaştırmaya dayalı okul reformlarıyla ilişkilendirmektedir. Denetimin “bir gecede” hesapverebilirlik araçlarından birine dönüştürüldüğünden söz eden Garman, bugün öğretmenlerin elektronik verilere dayalı olarak

değerlendirilmesi üzerinden geliştirilen korku ve gözetim ortamına dikkat çekmektedir. Bu denetim sistemlerinin Jeremy Bentham tarafından geliştirilen ve Foucault tarafından modern kontrol toplumlarının sembolü olarak anlatılan ideal hapisane modeline benzeten Garman, bu yeni yaklaşımlar hakkındaki kaygısını dile getirmektedir Öte yandan dünyada kamu yönetimini kamu işletmeciliğine dönüştüren neoliberal politikaların belirginlik kazandığı 1980’li yıllardan itibaren teftiş birimlerinin etkisiz hale getirilmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Bunda denetlenmek istemeyen yöneticilerin, kendisinden bağımsız denetim birimleri istemeyen siyasetçilerin, merkezi devlet yapılanmasını çıkarlarına aykırı görerek yerleşme isteyen Dünya Bankası (WB), Avrupa Birliği (EU), İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı (OECD), Uluslararası Para Fonu (IMF) gibi uluslararası kuruluşların önemli payları olduğu belirtilmektedir (Okur, 2010; Gönülaçar, 2018; Karatepe, 1997).

Türkiye’de kamu yönetimi ve denetiminde erken Cumhuriyet döneminde merkezi ve üniter devleti esas alan Kıta Avrupası hukuk sisteminin geçerli olduğu; bu sistemin yönetsel ve siyasi sorumluluğa sahip olanlar arasında dengeli görev, yetki ve sorumluluk dağılımı anlayışına dayandığı belirtilmektedir. Bu yapı, İkinci Dünya Savaşı sonrasında ABD etkisiyle tartışılmaya başlanmış ve özellikle 1980’lerden itibaren neoliberal politikaların da yaygınlaşmasıyla Anglo-Sakson sistemine göre yeniden biçimlendirilmiştir. Anglo-Sakson sisteminde denetim dahil olmak üzere tüm yetkilerin yöneticiye verilmesi ve ardından hesap sormayı ifade eden ‘yönetici sorumluluğu’ ilkesi öne çıkmaktadır (Karatepe, 2010). Bu çerçevede “teftiş” ve “kontrol” kavramlarına dayanan Kıta Avrupası sisteminin, yerini yöneticiye odaklı “iç denetim” ile özel şirketlere odaklı “dış denetim” kavramlarına dayanan Anglo-Sakson sistemine bırakması söz konusudur. Karatepe’ye (2010) göre denetimin temel niteliklerinden olan “bağımsızlık” ilkesini zedelediği, -ABD’de ortaya çıkan kimi mali skandallar üzerine- yolsuzluk ve usulsüzlüklere kapı araladığı anlaşılan bu Anglo-Sakson modelinin açıklarını gidermek için, bu sistemin uygulandığı diğer ülkelerde Kıta Avrupa’sına özgü bir yapı olarak görülen “teftiş kurullarının” halihazırdaki yapıya uyarlanması yönelimi söz konusu olmuştur. Türkiye’de ise “reform” adı altında sunulan yeni yapı, “denetlenemeyen bir kamu yönetimi ve bürokratik dokunulmazlıklar” yaratmak üzere, teftiş kurullarının etkisizleştirilmesi sürecine dönüştürülmüştür.

Anılan dönüşümde performans kavramı denetimin ana teması haline gelmekle birlikte, okul performansının öznelere olan öğretmenlerin denetimine dair tüm girişimler de özel bir önem kazanmaktadır. Öğretmen denetimlerinin Türkiye’deki tarihsel gelişiminin de yönetim kuramlarının her birinin getirdiği denetim modellerine paralel bir seyir izlediği görülmektedir. Cumhuriyet öncesinde denetim, mevzuatta her ne kadar müfettişlik “teftiş” (denetim), “tahkikat” (soruşturma) ve “irşad” (rehberlik) görevleri üzerinden tanımlanmış olsa da; bu yıllarda egemen yaklaşımlara paralel olarak daha ziyade okulları ve öğretmenleri kontrol etme, öğretmen hatalarını bulma odaklı bir denetimin öne çıktığı görülmektedir (Taymaz, 2002; Oktar, 2010). 1930’lara dek devam eden süreçte denetime “bilimsel” ve “bürokratik” bir havanın egemen olduğu; okullar ve öğretmenler üzerinde

tam bir teftiş ve kontrol mekanizması kurulduğu ifade edilmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009). Ancak 1930’lu yıllardan 1950’li yıllara uzanan ve Köy Enstitüleri deneyimini de içine alan dönemde müfettişlerin denetleme, soruşturma ve rehberlik görevlerinin yanı sıra araştırma geliştirme faaliyetlerinde de aktif rol aldıkları belirtilmektedir. Müfettişlerin ayrıca ders kitaplarının, iş ve işlem basamaklarının hazırlanmasında kaynaklık, danışmanlık ve uzmanlık rolü üstlendikleri ifade edilmektedir (Cengiz, 1992). Özellikle bilimsel yönetim anlayışının yerini insan ilişkileri yaklaşımına bırakmasıyla öğretmenlerin mesleki gelişiminin önemszenmesi, öğretmenlerin sürece ve kararlara katılımının önemli görülmeye başlanması söz konusu olabilmıştır. Bu dönemlerde öğretmenlerin kendilerini grup dinamiği içinde değerlendirmelerini içeren işbirlikçi ve demokratik bir denetim anlayışının erken örneklerine rastlanmıştır (Erdoğan, 2009; Memduhoğlu, 2012). Bu yıllardan başlamak üzere müfettişlere öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmesine yönelik görevlerin de yansıtıldığı; hatta hizmetiçi eğitim programları ile teftiş programlarının özdeşliğinden de söz edildiği dikkat çekmektedir (Elmas ve Altınışık, 2018; Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013; Sağlamer, 1975). Ancak denetimde rehberlik ve iş başında yetiştirmeye yapılan bu vurguya rağmen, müfettişlerin soruşturma görevlerinin öne çıkması nedeniyle uygulamada kontrol hususu hakimiyetini korumuş ve denetimin asıl amacına istenen ölçüde ulaşamamıştır (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013).

Türkiye’de devlet teşkilatında teftiş kurulları ve müfettişler için belirlenen “teftiş, denetim, inceleme, araştırma ve soruşturma” olarak beş başlıkta toplanabilecek olan asli görevlere, “iş başında yetiştirme” ve “rehberlik” dahil edilmemiştir. Yalnızca Milli Eğitim Bakanlığında bu görevlere ek olarak “ilgili kurum ve kuruluşlara rehberlik yapma ve onları yetiştirme” görevi verilmiştir (Ceylan, 2018). Bu durum, eğitim hizmetleri söz konusu olduğunda süreçte gerçekleştirilecek işbirliği ve yönlendirmenin, sonuçları ölçmek kadar önemli olduğunun politika yapıcılar tarafından da iyi bilindiğinin göstergesi olarak görülebilir. Ancak soruşturma işlerinin yoğunluğuna ve müfettiş sayısının yetersizliğine bağlı olarak müfettişlerden beklenen mesleki yardım ve rehberliğin sağlanamaması, Cumhuriyetin erken dönemlerinden bugüne dek denetimde bir türlü çözüm getirilemeyen sorunlardan biri olarak alanyazında yer almıştır (Cengiz, 1992; Burgaz, 1995; Bakır Arabacı, 1999; Öz, 2003; Yılmaz, 2009; Şekerci ve Gök, 2017; Ceylan, 2018; Konan, Bozanoğlu ve Çetin, 2019). Müfettişlerin üzerindeki iş yükünü nispeten hafifletmek adına 1973’te müfettişlerin bir kısmı yalnızca soruşturmada sorumlu tutulmaya başlanmışsa da; bu uygulamadan da kısa süre içinde vazgeçilmiştir (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013; Cengiz, 1992). Öte yandan iş başında yetiştirme ve rehberlik faaliyetleri, Bakanlık tarafından geçmişte ortaöğretim okulları (merkez) ve ilköğretim okulları (taşra) olarak ayrı ayrı örgütlenmiş olan denetim mekanizmasının yalnızca ilköğretimden sorumlu taşra örgütlenmesi için söz konusu olabilmıştır. Taşra teşkilatında kurumlar ilköğretim müfettişlerince teftiş edilmeden önce rehberlik çalışmasına alınmışlardır; ancak Bakanlık merkez teşkilatında bulunan müfettişlerin -sayıca yetersiz olmalarının da etkisiyle- mesleki rehberlik faaliyetleri çalışmaları arasında yer bulamamıştır (Ceylan, 2018). Anılan sorunlara paralel olarak

ilköğretim ve ortaöğretim okulları için çok başlı kurgulanan denetim sisteminin kendisi ve müfettişlerle öğretmenler arasında yaşanan iletişim sorunları da bugüne dek alanyazında ortaya konulan denetim sorunları arasında yer almıştır (Bülbül, 2020).

Öğretmen denetimlerini de içine alan eğitim denetimi sistemi, Cumhuriyet tarihi boyunca birbiri ardına reformlara sahne olmuştur. Ancak bu reformların en önemlileri, merkezde Bakanlık Teftiş Kurulu, taşrada ise il müdürlükleri bünyesinde yer alan İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları şeklindeki ikili yapının biçim değiştirmesine yol açan bir dizi yapısal değişiklikle birlikte anılmaktadır. İlk olarak 1997’de sekiz yıllık kesintisiz eğitime geçişle birlikte ortaokulların da ilköğretim kademesine dahil edilmesinin ardından 1998 ve 1999 yıllarında ilgili Kanun ve Yönetmelikte yapılan değişikliklerle birlikte, illerde görev yapan ilköğretim müfettişlerinin görev alanı önemli ölçüde genişletilmiştir (Sayıştay, 2019). Bundan sonra devletin merkezi örgütlenmesinin tüm kurumlarıyla birlikte büyük bir revizyondan geçirildiği 2010-2018 yılları arasında eğitim denetiminin de benzeri görülmemiş reformlara sahne olduğu görülecektir (Gönülaçar, 2018).

Öğretmen Denetimlerinde 2010-2018 Reformları

Öğretmen denetimlerinde yaşanan dönüşümü anlayabilmek için, 2010-2018 yılları arasında eğitim denetiminde uygulanan; bir ileri bir geri gitmelerle ilerleyen seri reformları kavrayabilmek önemli görünmektedir. Bu seri reformların ilk ayağı, 2010 yılında gerçekleştirilmiştir. 5984 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2010) ile İl Milli Eğitim Müdürlükleri emrinde “İlköğretim Müfettişi” unvanıyla görev yapan ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu’nda eğitim öğretim hizmetleri sınıfında yer alan denetmenler, “Eğitim Müfettişi” unvanıyla adlandırılmaya başlanmış ve genel idari hizmetler sınıfına dahil edilmiştir. Bu denetmenlerin ek göstergeleri 3600’e çıkarılarak statüleri yükseltilmiştir. Daha önceleri ilköğretim okullarıyla sınırlı olan rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma yetkileri lise ve dengi okulları da kapsayacak şekilde genişletilmiştir (Gönülaçar, 2018). Merkez ve taşra denetiminin tek merkezde toplanması olarak görülebilecek olan bu gelişmenin ardından 1000 kişiden oluşan müfettiş yardımcılığı kadrosunun 200’ü müfettiş kadrosuna ihdas edilip; müfettiş yardımcılığı kadrosunun 800’e düşürülmesi sağlanmıştır. Müfettiş yardımcılığı için ‘öğretmenlikte en az beş yıl’ olan hizmet şartı da sekiz yıla çıkarılmıştır (Şahin, Elçiçek ve Tösten, 2013).

Seri reformların ikinci ayağı, hemen bir yıl sonra 2011’de gerçekleştirilmiştir. Aslında 2011 yılı 35 ayrı kanun hükmünde kararname (KHK) ile Bakanlıkların denetim sistemlerinin %73’ünün değişikliğe uğratıldığı, %27’sinde ise mevcut yapının sürdürüldüğü bir reformlar silsilesi ile birlikte anılmaktadır. Bakanlıkların %18’inde teftiş ve kontrolörlük birimlerinin kaldırıldığı, %46’sının mevcut teftiş kurulu başkanlıklarının rehberlik, teftiş ve denetim birimlerine dönüştürüldüğü ve %9’unda ise herhangi bir teftiş ve denetim biriminin kurulmadığı ifade edilmektedir (Gönülaçar,

2018, s.4). Bu çerçevede Milli Eğitim Bakanlık örgütü de 2011’de belirlenen bu saptamaya paralel değişiklikler gerçekleştirmiştir. 652 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (2011) ile kurumsal anlamda Bakanlık merkez birimlerinin azaltıldığı; birçok birimin yeni görev ve yetkilerle donatıldığı görülmektedir (Şahin ve Üstüner, 2014). Bu KHK ile İl Milli Eğitim Müdürlükleri emrinde “Eğitim Müfettişi” unvanıyla görev yapan denetmenler, “İl Eğitim Denetmeni” olarak adlandırılmaya başlanmıştır. Bu meslek grubunun görev alanları iyice genişletilmiş, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarının yanı sıra daha önce görev alanında bulunmayan il ve ilçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin kurumsal denetimlerinden de sorumlu tutulmaya başlanmışlardır. Öte yandan Bakanlık merkez örgütü emrindeki müfettişlerin de “Milli Eğitim Denetçisi” unvanıyla başka bir iş tanımı içinde görülmesi, eğitim denetiminde halihazırda var olan çok başlılığın sürdürüleceğini göstermiş ve önemli tartışmalara da kapı aralamıştır (Pınardağ, 2013). Bu düzenlemede emrinde bulunduğu kurumu denetleme yetkisi verilen ancak bu yetkiyle örtüşecek statü ve özlük haklarına sahip olamayan İl Eğitim Denetmenlerinin hak kayıpları gündeme gelmiş, hatta dava konusu edilmiştir (Pınardağ, 2013; Kurum ve Çınkır, 2017). Aynı KHK ile denetimde devrim niteliği taşıyan bir diğer düzenleme ise Bakanlığın “kendine özgü kurumsal kültürüyle ayrıcalıklı bir konumda bulunan” ve kuruluşu 1850’lere uzanan Teftiş Kurulu Başkanlığı’nın doğrudan Bakana bağlı olmaktan çıkarılıp müsteşara bağlı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı’na dönüştürülmesidir. Bu dönüşüm yalnızca bir isim değişikliği değil, sıradüzende alt basamaklara düşürülme ve Kurul’un soruşturma işlevi ile öne çıkan yarı yargısal niteliğinin tasfiyesi olarak yorumlanmıştır (Uluğ, 2013).

Seri reformların üçüncü ayağı, 2014 yılında gerçekleştirilmiştir. 6528 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2014) ve bu kanuna bağlı olarak çıkarılan “Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği” (2014) ile eğitim denetiminde yaşanan en belirgin değişim, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatında farklı statülerde görev yapan müfettişlerin yetki ve statülerinin “Maarif Müfettişi” unvanı ile il düzeyine çekilerek eşitlenmesidir. İl emrinde çalışan müfettişlerin desteklediği; buna karşılık Bakanlık emrinde çalışan müfettişlerin karşı çıktığı bu birleşme, yeni tartışmalara yol açmıştır (Kurum ve Çınkır, 2017). Müfettişlerin görev alanlarının yeniden belirlendiği bu düzenlemeyle, müfettişler eliyle yürütülen denetimler, üç yılda bir periyodik olarak yapılacak olan kurum denetimlerine dönüştürülmüştür. Bu denetimlerde okuldaki gelişmeye açık alanların belirlenerek bir plan dahilinde izleme ve değerlendirme yapılması, gerekli haller dışında ders denetimi yapılmaması, yönetici ve öğretmenlere başarı puanı verilmemesi gibi hususlar, denetimde yeni bir döneme girildiğini göstermektedir (Kayıkcı, Özdemir, Özyıldırım, 2018). 2014 düzenlemesiyle müfettişlerin görev tanımı “rehberlik, denetim, inceleme ve soruşturma” olarak belirlenmiş; “iş başında yetiştirme” tümüyle denetim faaliyetlerinden çıkarılmış ve öğretmen denetimleri okul müdürlerine devredilmiştir.

Seri reformların dördüncü ayağı, 2016’da gerçekleştirilmiştir. 6764 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2016) ile “Rehberlik ve Denetim Başkanlığı”, 2011 yılından önce olduğu gibi “Teftiş Kurulu Başkanlığı”na dönüştürülmüştür. 500 Bakanlık Maarif Müfettişi ve 250 de Bakanlık Maarif Müfettiş Yardımcısı olmak üzere bu Kurul için ayrılacak kadrolara, çıkarılan Yönetmelik çerçevesinde mülakatla alımların yapılması; sınavı kazanamayanların ise “Maarif Müfettişi” olarak İl Müdürlüklerinin emrinde görevlerini sürdürmesi söz konusu olmuştur. Ancak İl Müdürlüklerinde görevli maarif müfettişlerinin yetkileri “inceleme, araştırma, rehberlik hizmetleri ve İl Müdürünün vereceği diğer görevler” olarak sınırlandırılmış; denetim ve soruşturma yetkileri kaldırılmıştır. Bu kadrolar şahsa bağlı kadro haline getirilmiş ve boşalması halinde hiçbir işleme gerek kalmadan iptal edilmesi öngörülmüştür (Sayıştay, 2019). Bu düzenlemenin ardından 2017 Ocak ayında mevcut 2304 maarif müfettişi arasından yapılan mülakat ile 431 kişi Bakanlık Maarif Müfettişliği kadrosuna layık görülmüştür. Tartışmaların gölgesinde gerçekleştirilen bu mülakat süreci yargıya taşınmış ve en nihayetinde Danıştay’dan çıkan yürütmeyi durdurma kararı ile sonuçlanmıştır (Gönülaçar, 2018a). Şahsa bağlı kadro haline dönüştürülen illerdeki müfettiş kadrolarının (yaklaşık 1500 kadro) statülerinde ve iş tanımlarında boşluklar, belirsizlikler oluşmuştur (Gönülaçar, 2018b). Bu kadroların dengeli dağılmadığı ve mevcut kadroların da verimli değerlendirilemediği, daha sonraları 2018 Yılı Sayıştay Raporlarına yansımıştır (Sayıştay, 2019).

Öğretmenlerin denetimi açısından önemli bir boyut olan “iş başında yetiştirme”, 2014’te denetim faaliyetleri arasından çıkartılmıştır. Ayrıca Teftiş Kurulu’nu düzenleyen ve 2014’teki Yönetmeliği yürürlükten kaldıran Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği’nde (2017) de “iş başında yetiştirme” müfettişlerin iş tanımları arasında yer almamıştır. 2018’de Cumhurbaşkanlığı Hükümeti Sistemine geçişle birlikte, söz konusu seri reformların beşinci ayağında Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (md.320/1d) ile “iş başında yetiştirme”nin denetim sistemine yeniden dahil edildiği görülmektedir. Kararnamede Teftiş Kurulu Başkanlığı’nın görevleri arasında yer verilen “*Her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini Bakanlık Maarif Müfettişleri aracılığıyla yürütmek*” hükmüyle ortaya konulan düzenlemeyle öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmeleri için ikincil ve üçüncül düzeydeki mevzuatta yapılacak yeni düzenlemelerin önü açılmıştır. Aradan geçen süre zarfında 2018 yılında yürürlüğe giren Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinde MEB Teftiş Kurulu Başkanlığını kapsayan 320. Maddede 03.12.2021 tarihli değişiklikle “Bakanlık Maarif Müfettişleri” ifadesi değiştirilerek “müfettişler” ifadesi getirilmiştir. MEB Taşra teşkilatını düzenleyen 327. Maddede ise 6.7.2021 tarihli ekleme ile getirilen aşağıdaki hüküm, denetim konusunda gelinen son noktayı açıklamaktadır:

İl milli eğitim müdürlüklerinde her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarının rehberlik, işbaşında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütmek üzere 375 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin ek 24. maddesi uyarınca eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcısı istihdam edilebilir. Eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcısı, mali ve sosyal hak ve yardımlar ile diğer özlük hakları bakımından 375 sayılı Kanun Hükmünde Kararnamenin ek 30. maddesi uyarınca maarif müfettişi ve maarif müfettiş yardımcısına denktir.

Her ne kadar son düzenlemelerde öğretmen denetimlerinin yeniden illerdeki eğitim müfettişlerince yapılacağı sinyalleri verilmiş olsa da, 2014 düzenlemesinden beri zorunlu hallerde yapılan “mucipli öğretmen denetimleri” dışındaki rutin öğretmen denetimlerinin okul müdürlerince yapılmaya devam ettiği anlaşılmaktadır. 2014 düzenlemesinin ardından öğretmen denetimlerinin okul müdürleri tarafından yürütülmeye başlanması, alanyazında bunu konu alan çok sayıda araştırmanın da yer almasına yol açmıştır. Alanyazında veri kaynağı olarak okul müdürlerine dayandırılan araştırmalarda, bu değişimi olumlu bulan, olumsuz bulan ya da aslında bir şey değişmediğini öne süren görüşler bir arada bulgulanmıştır. Okul müdürlerinin bir ders saatine sıkıştırılmış müfettiş denetimlerinden, okulun etkin bir üyesi olarak kendilerince yapılacak sürece yayılmış bir denetimin uygun olacağını düşündükleri bulgulanmıştır (Tonbul ve Baysülen, 2017; Dönmez ve Demirtaş, 2018; Boydak Özan ve Nanto, 2018; Kel ve Akın, 2021). Araştırmalarda okul müdürleri rehberliğe odaklanan (Boydak Özan ve Nanto, 2018; Tosun ve Ordu, 2020; Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020) ve objektiflik esasına dayanan (Boydak Özan ve Nanto, 2018; Tonbul ve Baysülen, 2017) bir denetimin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Okul müdürlerinin denetimleriyle ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunda ortaya çıkan en önemli mesele, okul müdürlerinin konuya dair yetkinlikleridir. Okul müdürlerinin etkili şekilde denetim yapabilmeleri için eğitim almalarının önemi, okul müdürleri tarafından ifade edilmiştir (Tonbul ve Baysülen, 2017; Boydak Özan ve Nanto, 2018; Deniz ve Saylık, 2018; Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020). Öte yandan denetim sisteminin sürekli değişmesi nedeniyle okul yöneticileri ve öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü yaşandığı, yapılan değişikliklerin yetersiz bulunduğu da ortaya konulmuştur (Konan, Bozanoğlu ve Çetin, 2019; Şekerci ve Gök, 2017). Şahin ve Üstüner (2014)’in araştırmasında okul müdürleri denetimle ilgili düzenlemeleri olumsuz bulmuşlar; isimlerin değiştiğini ama zihniyetlerin aynı kaldığını belirtmişlerdir. Okul müdürleri merkez ve taşra örgütlenmelerinin il düzeyinde eşitlenmesi konusunda yeterli altyapının bulunmadığını; müfettişlerin iş yükünün artması, özlük hakkı kayıpları ve yasal boşluklar nedeniyle motivasyon kaybı ve kaos yaşanacağını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Şekerci ve Gök (2017)’ün araştırmasında da okul müdürleri müfettiş sayısı ve branş bazında eksiklikler nedeniyle mevcut sorunların devam ettiğini belirtmişlerdir. Tosun ve Ordu (2020)’nun araştırmasında denetmenlerin illerde ikamet etmesi ve ulaşılabilir olması, ders denetimlerinin geri

gelmesi gerektiği ifade edilmiş; okulun hedeflerini gerçekleştirmesine odaklanan bir denetim istenmiştir. Tonbul ve Baysülen (2017) ise araştırmalarında değişim yapılırken sürecin tartışılmadığını, ikna süreçlerinin işlenmediğini belirtmişler; müdürlerin öğretmeni ve öğrencileri daha iyi tanıdığı için denetimleri daha etkili yapacaklarının varsayıldığını ama okul müdürlerinin ders denetimleri konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır.

Okul müdürlerinin iş tanımında önceden de var olan rehberlik, izleme ve denetim rolleri, müfettişlerin kurumsal denetimlerle sınırlandırıldığı 2014 sonrasında daha da önem kazanmıştır. Eğitim hizmetlerinin geleneksel mesai saatleri ve okul mekanlarından sıyrılmaya başladığı bugünün küresel işgücü piyasalarında öğretmen denetimlerinin yerinden gerçekleştirilmesi, güncel gelişmelerle de uyumlu görünmektedir. Öte yandan eğitim denetiminde reform süreci henüz tamamlanmış değildir. Nitelikli bir eğitim hizmeti verilebilmesinin ön koşullarından olan denetim, rehberlik ve iş başında yetiştirme faaliyetlerinin 2014'ten beri odağında bulunan kamu görevlileri olarak okul müdürlerinin konuyla ilgili görüşlerini ortaya koyan çalışmalar, politika yapıcılara önemli bir vizyon sunmaktadır. Bu çerçevede okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen denetimlerini okul müdürlerinin kendi değerlendirmeleri üzerinden anlamaya çalışmak; okul müdürlerinin bu konudaki yeterliliklerine dair görüşleri, denetimlere dair olumlu - olumsuz deneyimlerine ilişkin görüş ve önerilerini ortaya koymak, bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Okul müdürleri, yaptıkları öğretmen denetimlerinin etkililiği ve bu denetimlerin yürütülmesinde sahip olunması gereken nitelikler hakkında ne düşünmektedir?
2. Okul müdürlerinin öğretmen denetimine dair görevlerinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimler ve bunlara dair görüşleri nelerdir?
3. Okul müdürleri öğretmen denetimine dair nasıl bir sistem önermektedir?

Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları bir kişi, olay veya kurumu; bir veya birden fazla durumu kendi koşullarında derinlemesine, boylamsal ve bütüncül olarak çözümlenmeye dayanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; Parker, 2015). Okul müdürlerinin değerlendirmeleri üzerinden öğretmen denetimleri ile ilgili mevcut durumun bütüncül olarak ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırma için durum çalışması deseninin uygun olacağı düşünülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, öğretmen denetimlerinin etkin öznelere olan okul müdürlerinden oluşmaktadır. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Zonguldak'ta farklı kademelerde görev yapan okul müdürleri arasından amaçlı örnekleme yoluyla belirlenen 17 okul müdürü ile yapılan

görüşmelerde veri çeşitliliğinin sağlanması için cinsiyet, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, okul türü, okulda görev yapan öğretmen sayısı, son mezuniyet kademesi, eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans /hizmet içi eğitim almış olma durumları açısından maksimum çeşitliliğin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Araştırmada katılımcılara kimlik bilgilerinin gizli kalacağı önceden bildirilmiş ve kişisel bilgilerine yer verilmemiştir. Bunun için her okul müdürüne müdür olmalarını ve cinsiyetlerini belirten simgesel “ME1”, “MK2” ... gibi kodlar verilmiştir. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Müdürlerine İlişkin Demografik Bilgiler

No	Kod	Mesleki Kıdemi	Yöneticilik Kıdemi	Mezuniyet Derecesi	Okul Kademesi	Okulundaki Öğretmen Sayısı
1	ME1	30	24	Yüksek Lisans	Ortaokul	26
2	ME2	28	25	Yüksek Lisans	Ortaokul	36
3	ME3	17	14	Yüksek Lisans	İlkokul	12
4	ME4	24	6	Lisans	Lise	59
5	ME5	24	13	Lisans	İlkokul	18
6	ME6	17	7	Lisans	İlkokul	24
7	ME7	22	13	Lisans	İlkokul	25
8	ME8	33	23	Lisans	Ortaokul	12
9	ME9	22	6	Doktora	Lise	31
10	ME10	16	6	Lisans	İlkokul	32
11	ME11	21	14	Lisans	İlkokul	17
12	ME12	29	9	Lisans	Lise	35
13	ME13	23	17	Lisans	İlkokul	14
14	ME14	24	21	Lisans	İlkokul	10
15	MK1	15	8	Lisans	Okulöncesi	9
16	MK2	31	14	Lisans	Lise	26
17	MK3	36	8	Lisans	Okulöncesi	8

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmada katılımcıların 14’ü erkek, üçü kadındır. Katılımcıların biri 11-15 yıl, üçü 16-20 yıl, yedisi 21-25 yıl, altısı 25 yıl ve üstü mesleki kıdeme ve biri 1-5 yıl, altısı 6-10 yıl, beşi 11-15 yıl, biri 16-20 yıl, dördü 21-25 yıl yöneticilik kademine sahiptirler. Katılımcıların ikisi okul öncesi, sekizi ilkökul, üçü ortaokul, dördü lisede görev yapmaktadırlar. Katılımcıların görevli oldukları okulların 12’sinde 1-30, beşinde 31 ve üzeri öğretmen bulunmaktadır. Araştırmaya katılan katılımcıların 13’ünün lisans, üçünün yüksek lisans ve birinin doktora mezunu oldukları görülmüştür. Bunun yanında katılımcılardan eğitim yönetimi ve denetimi alanında üçünün yüksek lisans, dördünün hizmet içi eğitim, ikisinin yüksek lisans ve hizmet içi eğitim düzeylerinde eğitimler aldıkları görülmüş olup; katılımcılardan sekizinin eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans ya da hizmet içi eğitim almadıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarının kullanıldığı araştırmada öncelikle konuya dair alanyazın taraması yapılarak araştırmanın problemi ve araştırma amaçları belirlenmiştir. Araştırma amaçlarına karşılık gelecek şekilde açık uçlu sorular ve katılımcıların demografik bilgilerini ortaya çıkaracak kişisel bilgiler formu hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşlerinden yararlanılarak yapılan güncellemelerden sonra bir okul müdürüyle pilot görüşme yapılmış ve görüşme formuna son şekli verilmiştir. Uzman görüşü ve pilot görüşmelere başvurulması, veri aracının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması açısından başvurulmuş bir yöntemdir. Görüşme formu okul müdürlerinin kişisel bilgilerinin yer aldığı birinci bölüm ile görüşme sorularının yer aldığı ikinci bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu’na 03.12.2020 kayıt tarihi ve 971 protokol numarasıyla gönderilen görüşme formu, 31.12.2020 tarihli toplantı ile kabul edilmiştir.

Etik kurul onayından sonra katılımcılarla önceden belirlenen bir günde yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme mekânı olarak görüşme için uygun olan ve katılımcıların da rahat edecekleri müdür odaları tercih edilmiştir. Görüşmeler yaklaşık 25 dakika içerisinde tamamlanmış; katılımcıların onayıyla ses kayıtları alınmıştır. Görüşmelerde okul müdürlerini olumsuz etkileyebilecek durumlardan, yönlendirmelerden imtina edilmiştir.

Araştırmacının araştırma sürecinde bazı verileri yanlış anlamasından kaçınmak yahut sübjektif varsayımlarından dolayı hatalı yorumlama ihtimalini ortadan kaldırmak için teyit mekanizması oluşturulmuştur. Bu sebeple katılımcıların belirttikleri bilgilerin analizi araştırmacı tarafından yapıldıktan sonra katılımcılar ile tekrar görüşülmüştür. Yapılan görüşmede elde edilen sonuçların katılımcıların kendi düşüncelerini doğru yansıtıp yansıtmadığı teyit edilmiştir.

Veri Analizi

Nitel araştırmada toplanan veriler tema, kavram ya da benzerlikler temelinde kategorize edilerek analiz edilir (Neuman, 2007, 330). Verilerin analizinde açıklama ve yorum, kanıt ve analiz arasında

bir denge gözetilir (Merriam&Tisdell, 2016). Betimsel analiz yöntemine başvuru bu araştırmada, verilerin analizinden önce toplanan ses kayıtları en az iki kez dinlenerek metin haline getirilmiştir. Katılımcıların görüşleri mantık süzgecinden geçirilerek bir cümleden, bir kelime grubundan ya da bir kelimedenden hareketle kategorize edilmiş; her bir araştırma amacına uygun temalar belirlenmiştir. Bu temalara göre elde edilen veriler ortaklıklar, benzerlikler ve karşıtlıklar üzerinden betimlenerek aktarılmıştır. Araştırmaya yansıyan yaşantı ifadelerini verebilmek için, her alt amaç için görüşmelerden örnek alıntılara yer verilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Denetimlerinin Etkililiği

Öğretmen denetimlerinde okul müdürlerinin yeterliliklerine dair görüşlerini anlamak üzere katılımcılara “*okul müdürlerinin görev alanı içerisindeki rolü hakkında düşüncelerinizi bizimle paylaşır mısınız? Sizce öğretmen denetimleri okullarda etkili bir şekilde yapılmakta mıdır?*” sorusu yöneltilmiştir. Görüşülen okul müdürlerinin büyük kısmı öğretmen denetimlerinin etkili yapılmadığını, öğretmen denetimleri için eğitime ihtiyaç duyduklarını, adaletli, tarafsız ve objektif bir değerlendirme yapmakta zorlandıklarını, siyasi ve sendikal baskıların öğretmenleri denetlemedeki yeterliliklerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu yönde verilen yanıtlardan biri aşağıdaki gibidir:

Okul müdürünün yeterli bilgi birikimi ve mesleki tecrübesi olmaması, siyasi ve etnik kimlikleri bir yana bırakmamasından dolayı okullardaki öğretmen denetimlerinde okul müdürleri yetersiz kalmaktadır. Siyasi ve sendikal baskıların var olmasından dolayı öğretmen denetiminde yeterli olduğumu düşünmüyorum. Okul müdürleri siyasi ve sendikal baskılardan uzak tutulmalı, bunun için okul müdürlüğü öğretmenlikten ayrı tutularak ayrı bir meslek olarak düşünülürse, okul müdürünün üzerindeki baskılar bir nebze azalır (ME6).

Yine okul müdürlerinin önemli bir kısmı okul yöneticiliğinin kariyer mesleği sayılmaması nedeniyle; büyük çoğunluğu da denetim sonrası öğretmenlere geri bildirim veremedikleri için; zamanın çoğunu bürokrasi, donanım, kaynak ve personel ihtiyaçlarına ayırmak zorunda kaldığı için ve öğretmen denetimleri konusunda kendilerini yeterli görmedikleri için etkili bir öğretmen denetimi gerçekleştiremediklerini belirtmişlerdir. Bu konuyla ilgili açıklamalardan biri aşağıdaki gibidir:

Öğretmen denetimi sürecinin sonunda okul müdürlerinin sicil puanı verememeleri, formalite ödül ve ceza teklifinde bulunmaları gibi etkenler süreci olumsuz olarak etkilemektedir. İçinde bulunduğumuz süreçte denetimler sembolleşmiş olarak devam etmektedir. Sadece ders denetimleri yapılmakta ve bunun da herhangi bir yaptırımı olmadığından etkili bir şekilde yapıldığını düşünmüyorum (ME12).

Farklı alanlardan öğretmenlerin denetlenmesinde kendilerini yetersiz gören ve müfettişler kadar etkili görmeyen okul müdürlerinin de çoğunluğu oluşturduğu görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin yarıya yakını denetim konusunda hiçbir eğitim almadığını, denetimi müfettişlerden öğrendiği kadarıyla uyguladığını ve bu konuda verilen hizmet içi eğitimlerin yeterli gelmediğini belirtirken; bir kısım okul müdürü, denetim konusunda uzman olmadıklarını söylemişlerdir. Bu yöndeki yanıtlardan biri şöyledir:

Ben bir Özel Eğitim Okulu Müdürü olduğum için özel eğitim konusunda her ne kadar bir bilgiye sahip olsam da bir özel eğitim öğretmeni olmadığım için özel eğitim öğretmenlerinin derslerine girip onları denetlediğimde kendimi çok da fazla yeterli görmüyorum (ME2).

Sayıları az olmakla birlikte eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans yaptığını, öğretmen denetimi konusunda yeterli olduğunu, etkili öğretmen denetimi yaptığını ve alanıyla ilgili bilimsel yayınları takip ettiğini belirten okul müdürleri de bulunmaktadır. Bu okul müdürlerine ifadelerden biri şöyledir:

...Okul müdürlüleri bu alanda hizmet içi eğitim seminerine mutlaka katılmış olmalıdırlar. Kendi adıma söyleyeyim öğretmen denetimi ya da eğitimde denetim olmasa da iki defa eğitim yönetimi seminerine katıldım. Bu sebepten kendimi bu konuda biraz daha yeterli görüyorum. Her ne kadar doktoramı yapmış olsam da eğitim yönetimi ve denetimi alanında da yüksek lisans yapmak istiyorum. Yeterliliğimi geliştirmek için biraz daha kendimi bu konuda yetiştirmem gerektiğini düşünüyorum (ME9).

Okul Müdürlerinin Sahip Olmaları Gereken Nitelikler

Okul müdürlerinin sahip olmaları gereken nitelikleri belirlemek için, katılımcılara “*Öğretmen denetimlerinde okul müdürlerinin nasıl bir bilgi, donanım ve eğitim düzeyine sahip olması gerekir?*” sorusu sorulmuştur. Buna göre katılımcıların tamamının eğitim yönetimi ve denetimi alanında en az lisansüstü düzeyde eğitim almış olmayı ve katılımcıların tamamına yakınının eğitim yönetimi ve denetimi konusunda eğitim almış olmayı gerekli görmeleri dikkat çekicidir. Okul müdürlerinin çok büyük bir kısmı ayrıca teknolojiyi kullanma becerisinin, iletişim ve insan ilişkileri eğitimi ve becerisinin, mevzuat bilgisinin, sosyal adalet eğitiminin, alan uzmanlığı ve güncel meslek bilgisinin önemine vurgu yapmışlardır. Bu yöndeki yanıtlardan biri aşağıda verilmiştir:

Okul müdürünün öğretmen denetimi yapabilmesi için teknolojiye hâkim olması ve teknoloji alanında okulundaki öğretmenlere örnek olması gerekir. Çünkü pandemi sürecinde uzaktan eğitimle ders yapıyoruz. Zoom’a giremeyen, uzaktan eğitimde değişik platformlarda ders yapan öğretmenlerin eğitim-öğretime dair istatistik

Okul yöneticilerinin yarısına yakını verdikleri yanıtlar arasında problem çözme eğitimi ve becerisi ile öğretimsel liderlik vasıflarının ve alanıyla ilgili bilimsel yayınları takip etmenin önemine vurgu yapmışlardır. Okul müdürlerinin ayrıca çatışma ve stres yönetimi, ölçme ve değerlendirme, yaratıcı düşünme, teknolojik liderlik eğitimleri ve becerilerine sahip olma, eğitim ekonomisi alanında eğitim ve bilgi sahibi olma gibi nitelikler üzerinde durdukları görülmüştür. Bu yöndeki cevaplardan biri şöyledir:

Okul müdürlüğü bir uzmanlık alanı olmalı, eğitim yönetimi ve denetimi alanında kendini yetiştirmiş kişiler arasından seçilmelidir. Okul müdürlerinin öğretmen denetimi yapabilmesi için liderlik vasıflarını taşıyan, karşılaştığı sorunlara karşı çözüm yolları üretebilen, ilkeli hareket edebilen, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimleri yönünde katkılar sağlayabilen yol gösterici bir lider olmaları gerekmektedir. Mevcut mevzuatların yanında denetimle ilgili bilimsel çalışmaları da yakından takip etmesi gerekmektedir. Problem çözme becerisine ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olmalıdır (ME13).

Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimine Dair Görevlerinde Yaşadıkları Olumlu ve Olumsuz Deneyimler

Okul müdürlerinin öğretmen denetimlerinde yaşadıkları olumlu ve olumsuz deneyimleri ortaya koyabilmek için katılımcılara “*Bir okul müdürü olarak öğretmen denetimleri konusunda yaşadığınız olumlu ve olumsuz deneyimler nelerdir? Biraz söz eder misiniz?*” sorusu yöneltilmiştir. Buna göre okul müdürleri, kendileri tarafından yapılan denetimlerle ilgili olumlu yaşantılarında en çok denetim baskısının azalması yönündeki deneyimlerinden söz etmişlerdir. Ayrıca denetimlerin süreç odaklı ve rehberlik esaslı anlayışı geliştirmedeki başarısından, öğretmen ve öğrencileri yakından tanıma, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu artırma olanaklarından, okul yönetimi için sorunlara vakıf olma ve mesleki gelişimi sağlama potansiyelinden söz eden katılımcıların da büyük bir çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Bu yöndeki değerlendirmelerden biri şöyledir:

Bundan daha önce görev yaptığım bir okulda benden... bir yıl önce müfettişler tarafından kurum ve öğretmen denetimleri yapılmıştı. O denetim döneminde okulda çok katı bir denetim geçirmiş olduklarını, okulun bütün öğretmenlerinin gerginlikler yaşadıklarını ve hatta bazı öğretmenlerin ağladıklarını öğrendim. Gerçi okulun ve öğretmenlerin eksikleri de varmış, var olan eksikleri ben de gözlemledim. Ben de bir önceki sene yapılan denetim evraklarını inceleyerek başladım çalışmalarıma. ... Denetim esnasında bir öğretmenin aşırı şekilde strese girdiğini, heyecanlandığını, konuşamayacak derecede etkilendiğini gördüm. Ben de öğretmenime amacımın

sadece öğretimi geliştirmek ve kendisine rehberlik yapmak olduğunu söyledim. Var olan birtakım eksikliklerinin olabileceğini, süreç esnasında eksikliklerin tamamlanmasında kendisini yalnız bırakmayacağımı, geçmişte yaşanan kötü deneyimlerin yaşanmaması için kendisini her konuda geliştirmeye yönelik destekleyeceğimi söyleyince öğretmenin rahatladığını gördüm (ME8).

Öte yandan okul müdürleri bu denetimlerin eğitim niteliğinde artış sağladığını, denetimlerin planlı bir süreç içerisinde yapılmasının mümkün olduğunu, örgütsel güveni/iklimi olumlu yönde geliştirdiğini, güçlü iletişim kurmayı, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmeyi sağladığını gösteren deneyimlerini de anlatmışlardır. Örgütsel adalet algısında gelişim ve objektif/adil değerlendirme sağlama konularında da okul müdürlerinin gerçekleştirmekte oldukları öğretmen denetimlerinin olumlu yönlerinden söz edilmiştir. Okul müdürlerinin öğretmen denetimi deneyimlerine ilişkin, anlatılara yansıyan olumsuz değerlendirmeler de bulunmaktadır. Buna göre okul müdürlerinin tümünün yetersizliği/eksikliği görülen öğretmenlere yaptırım uygulamada ve denetimlerde adil/objektif olmada sorun yaşadıklarından söz etmiş olmaları dikkat çekicidir. Ayrıca katılımcıların çok büyük bir kısmı denetim konusunda yetersiz bilgi ve beceriye sahip olduklarını belirtirken; öğretmenlere geri bildirim vermede sorun yaşadıklarını ifade eden okul müdürlerinin de önemli bir çoğunluğu oluşturduğu görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerinin önemli bir kısmı denetimlerin ciddiye alınmamasından söz etmişlerdir. Bu yöndeki anlatılara örnek olacak ifadelerden biri şöyledir:

Yine bir öğretmen denetimine katıldığımda öğretmen bana uzmanlığınız nedir? Uzmanlığınız öğretmen denetlemeye yeterli mi? diyerek denetlemeyi kabul etmediğini iletti bana. Ben de ilgili maddeyi göstererek öğretmen denetimi yapabileceğimi hatırlattım kendilerine. Amacımın denetimden daha çok rehberlik çalışması olacağını söyledim. Başka bir gün belirlerseniz o gün dersinize misafir olurum diyerek ayrıldım. Burada okul müdürünün denetim yetkilerinin tam anlamı ile belirlenmediği kanaatindeyim. Bu durum öğretmenlerce sığınılacak liman olmaktadır (ME13)

Okul müdürlerinin öğretmen denetimleri konusundaki anlatılarına yansıyan olumsuz yaşantıların ayrıca iletişim sorunu, denetimin kaygı oluşturması sorunu, örgütsel iklimin/güvenin bozulması sorunu ve denetimin planlanmasında yaşanan sorunlar ile ilişkili olduğu görülmüştür. Öte yandan farklı branşlarda alan bilgisine hâkim olamama sorunu ile işbirliği, denetime odaklanma ve öğretmenin özgürlüğünün kısıtlanması sorunlarından da söz edilmiştir.

Öğretmen Denetimlerine Dair Okul Müdürlerinin Önerileri

Öğretmen denetimi faaliyetlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde okul müdürlerinin sunacağı önerileri ortaya çıkarmak üzere katılımcılara “*sizce öğretmen denetimleri konusunda okul müdürlerinin yetki ve sorumluluk alanları nasıl düzenlenmeli? Bu konudaki görüşlerinizi bizimle*

paylaşır mısınız?” ve “mevcut öğretmen denetimi uygulamalarını düşündüğünüzde sizce kesinlikle geliştirilmesi ya da sürdürülmesi gereken olumlu/olumsuz yönler nelerdir?” soruları sorulmuş, alınan yanıtlar doğrultusunda mevcut öğretmen denetimi uygulamalarında iyileştirilmesi, geliştirilmesi ve değiştirilmesi gereken hususlarda çeşitli öneriler ortaya konulmuştur. Buna göre, görüşme yapılan okul müdürlerinin tümünün üzerinde uzlaştıkları ortak konu başlıkları tespit edilmiştir. Bunlar; öğretmen denetimi uygulamalarının okul müdürlerince sürdürülmesi, okul yöneticiliğinin meslekleştirilmesi, denetim sonuçlarının bağlayıcılığının olması, öğretmen denetim kriterlerinin (bilimsel, teknolojik gelişmeler, pandemi vb. sebeplerden) yeniden düzenlenmesi, rehberlik ve süreç odaklı denetim uygulamalarının sürdürülmesi, denetimlerde geri bildirimler sağlanması, okul müdürlerine hizmet içi eğitimler verilmesi, okul müdürlerinin denetim konusundaki iş tanımı, yetki ve sorumluluklarına dair açık, anlaşılır yasal düzenlemeler yapılmasıdır. Bu yönde okul müdürlerinin ifadelerine yansıyan görüşlerden biri aşağıdaki gibidir:

Okul müdürlerin artan iş yükü, resmi yazışmalar, okulun fiziki yapısından kaynaklanan sıkıntılar dolayısıyla öğretmen denetiminde öğretimi geliştirmeye yeterince vakit ayıramadığımı düşünüyorum. Hem vakit ayırsam da çok fark eden bir durum değişikliği olacağını düşünmüyorum. Çünkü her ne kadar öğretmen denetimi yapsam da öğretmeni teşvik edecek yasal bir yetkim olmadığı için ya da yetkiyi kullanmayı bilmediğim için yapılan denetimlerin kâğıt üzerinde kaldığını düşünüyorum (MK1).

Okul müdürlerinin tamamına yakını ayrıca denetimin etkililiğinin artırılması, eğitim ve öğretime daha çok önem verilmesinden söz ederken; önemli bir çoğunluğu okul müdürlerine eğitim yönetimi ve denetimi alanında en az lisansüstü eğitim şartı getirilmesi, öğretmen denetimlerinde veriye dayalı standart denetim modülü geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Ayrıca atama yönetmeliğinde okul müdürlerinin yeterliliklerinin yeniden düzenlenmesi, alan uzmanı veya zümre desteği sağlanması, okul müdürlerine öğretmen denetimi alanında özerklik tanınması, özdenetim geliştirilmesi şeklindeki öneriler de okul müdürleriyle yapılan görüşmelere yansımıştır.

Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda elde edilen bulgular okul müdürlerinin yapmış olduğu öğretmen denetimlerinin okullarda yeterince etkili olmadığını ve etkili yapılamadığını göstermektedir (Köybaşı, Uğurlu, Bakır ve Karakuş, 2017; Koç, 2018; Altun, Şanlı ve Tan, 2015; Özmen ve Batmaz, 2006). Araştırmada öğretmen denetimleri konusunda kendilerini yeterli gören bazı okul müdürlerinin, eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisansüstü eğitim aldıkları görülmüştür. Öğretmen denetimlerinin etkili yapılmamasını okul müdürlerinin denetim ve rehberlikle ilgili eğitim almamış olmalarıyla ilişkilendiren başka araştırmalar da bulunmaktadır (Altun, Şanlı ve Tan, 2015; Bayar, 2017; Tonbul ve Baysülen, 2017; Köybaşı vd., 2017; Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020). Yine

Arslantaş, Tösten ve Avcı'nın (2020) araştırmalarında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun liyakatin sağlanamaması; bir kısmının ise denetim faaliyetinin bir baskı aracı olarak kullanılabilmesi ve sınıf ortamının gizliliğinin korunması gerekliliği gibi argümanlarla yapılan denetimlerden memnun kalmadıkları ortaya konulmuştur. Glickman Gordon & Ross-Gordon (2017, s.6-7) denetimlerin öğretmenleri kontrol etmenin aracına dönüştürülmesinin, işbirlikli ve gelişimsel bir okul yönetimi anlayışına uymadığını belirtmektedir. Altun, Şanlı ve Tan (2015) okul müdürlerinin görevlendirilmelerinde etkili olan siyasi ve sendikal sebeplerden dolayı denetim görevlerinde objektiflik ve tarafsızlık ilkelerine uymada zorlanabileceklerini belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt amacı çerçevesinde ortaya konulan olumlu ve olumsuz deneyimler, konuyla ilişkili başka araştırma bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Okul müdürlerinin iş yükünün fazla olmasının öğretmen denetimlerine olumsuz yansıdığına dair bulgular, başka araştırmalarda da ortaya konulmuştur (Özbaş, 2002; Ergen ve Eşiyok, 2017; Ağaoğlu ve Ağaoğlu, 2020). Öğretmenlerin denetimlerde kendilerine sunulan “öneri içeren bilgi”, “talimat içeren bilgi” ve yalnızca “bilgi” arasında tercih yapmaları üzerine Pajak ve Glickman (1989), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin sırasıyla öneri içeren bilgi, yalnızca bilgi ve talimat içeren bilgiyi tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca dayanarak okulun ve okulda sunulan eğitimin bir parçası olan okul müdürlerinin dışarıdan gelecek bir müfettişe göre talimattan ziyade öneri ve bilgi sunmada daha başarılı olması beklenir. Okul müdürlerinin öğretmen denetimlerini daha etkili yapabileceği düşüncesinin öne çıktığı kimi araştırmalarda da müdürlerin okulu, öğretmeni ve öğrencileri önceden tanıyor olmaları nedeniyle daha etraflıca değerlendirme yapabilmeleri, öğretmenlerin işbaşında yetiştirilmelerine daha uygun bir durum olması gibi argümanlar öne çıkmaktadır (Tonbul ve Baysülen, 2017; Yeşil ve Kış, 2015; Koç ve Akın, 2020). Altunay'ın (2020) tarama deseninde yapılan araştırmasının öğretmenlerin heyecan hissetmesi, özeleştiri eksikliği, denetimin düzenli yapılmadığı, branşların farklılığı, müdürlerin tarafsız olarak denetim yapamadıkları, müdürlerin denetim bilgisi eksikliği, denetime karşı çıkma ve denetim sonuçlarının yaptırımlarının olmaması gibi bulgularının da araştırmanın bulgularıyla paralel olduğu görülmektedir. Aydın, Günbey ve Kara (2020) da ilk defa okul yöneticisi olan müdürlerin sorunları ile ilgili yaptıkları araştırmada, okul müdürlerinin kendilerinden daha deneyimli öğretmenleri ve uzmanlıkları dışındaki derslerin öğretmenlerini denetlemede sorun yaşadıklarını, adil ve objektif olamadıklarını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda ortaya konulan önerilerin, alanyazında yapılan başka araştırma bulgularıyla da ortaya konulduğu görülmüştür. Denetimi icra eden okul yöneticilerinin yöneticilik eğitimi görmemeleri, denetim ve yönetim konularında yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu konusundaki saptamaya eşlik eden eğitim önerileri, yapılan birçok araştırmada ortaya konulmuştur (Özden, 1998; Özbaş, 2002; Taş, 2003; Koç, 2018; Deniz ve Saylık, 2018). Sergiovanni (2001, s.133) liderliğin en bariz ilkesi olarak tanımladığı öğrenmeyi sürdürme becerisinin yeni dereceler ve sertifikalardan öte mevcut uygulamaları sorgulamaya dönük eleştirel bir

bakış geliştirme ve mesleği ilgilendiren gelişmeleri takip etmekle ilgili olduğunu söylemektedir. Özden'e (1998) göre okul yöneticiliği bir meslek olarak kabul edilmeli, hem gelecek yöneticiler hem de mevcut yöneticiler için bir yetiştirme programı düzenlenmeli, okul müdürleri uluslararası standartlar göz önünde bulundurularak mesleğe seçilmeli, yetiştirilmeli ve atanmalıdır. Buna göre okul müdürlerinin seçilme, yetiştirilme ve atanma ölçütlerinin yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir. Tonbul ve Baysülen'in (2017) okul müdürlerinin öğretmen denetimi konusunda okul müdürü, öğretmen ve maarif müfettişlerinin görüşlerini içeren araştırmalarında yönetmelik değişikliği müfettişler tarafından olumsuz, öğretmen ve okul müdürleri tarafından olumlu bulunmuş; tüm taraflar denetimlerde tarafsızlığın/objektifliğin ortadan kalkabileceğine yönelik bir kaygı içerisinde olduklarını ve okul müdürlerinin hizmet içi eğitimden geçmemiş olmalarının önemli bir eksiklik olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan alanyazın taramasında son otuz yılda öğretmen denetimleri konusunda etkili bir sistem kurulamadığı anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçları son yıllarda yapılan yasal düzenlemelerin ve okul müdürleri tarafından gerçekleştirilen öğretmen denetimlerinin de sağlam bir zemine oturtulamadığını düşündürmektedir.

Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt amacını kapsamında katılımcıların çok büyük bir kısmı, öğretmen denetimlerinde kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu yetersizliğin nedenleri konusunda katılımcılar, siyasi ve sendikal baskıların var olmasından, okul yöneticiliğinin kariyer meslek olarak tanımlanmamasından, denetim sonrası geri bildirim veremediklerinden, zamanlarının çoğunu okulun bürokrasi, donanım, kaynak ve personel ihtiyaçlarına ayırdıklarından, denetimde müfettişler kadar etkili olamadıklarından, adaletli, tarafsız ve objektif öğretmen denetimi yapmakta zorlandıklarından ve öğretmen denetimi alanında yeterli lisans üstü ve hizmet içi eğitimler almadıklarından söz etmişlerdir.

Okul müdürleri, özellikle eğitim yönetimi ve denetimi alanında yüksek lisans eğitimleri ve gerekli hizmetiçi eğitimlerin gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Okul müdürlerinin denetim yeterlilikleri için ayrıca eğitim yönetimi ve denetimi bilgisine, teknolojiyi kullanma bilgi ve becerisine, iletişim ve insan ilişkileri bilgi ve becerisine, sosyal adalet bilgisine, alanyla ilgili güncel mevzuat ve meslek bilgisine sahip olmaları gerektiği görüşü öne çıkmıştır. Araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin istihdamına temel oluşturacak, ortak nitelikleri ve yeterlilikleri belirleyecek yasal düzenlemelere ihtiyaç olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca okul müdürlerinin öğretmen denetimlerini planlı, programlı ve sağlıklı şekilde gerçekleştirilebilmeleri için zamana ihtiyaç duydukları; bunun da okuldaki diğer sorumluluklarının yoğunluğu nedeniyle gerçekleştirilemediği anlaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt amacı kapsamında okul müdürlerinin öğretmen denetimlerinin olumlu yönleri; okulda denetim nedeniyle ortaya çıkan gerilimlerin azalması, süreç odaklı ve rehberlik esaslı denetim anlayışının söz konusu olabilmesi, öğretmen ve öğrencileri yakından tanımaya fırsat vermesi, öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunun artması, okul müdürlerinin

sorunlara vakıf olma ve mesleki gelişimleri konusunda öğretmen denetimlerinin imkan yaratması ve bu denetimlerin eğitim niteliğinde artışı mümkün kılması olarak tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasının öğretmenlerin iş başında yetiştirilmelerini sağlayacak süreç odaklı rehberlik açısından kimi olanaklar sağladığı anlaşılmıştır. Öğretmen denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasındaki olumsuz yönler konusunda katılımcıların tamamı yetersizliği/eksikliği görülen öğretime yaptırım uygulanamadığından, adil ve objektif değerlendirmede güçlükler yaşandığından söz etmişlerdir. Bu konuda ayrıca denetim alanında bilgi ve becerilerinin yetersiz olması, geri bildirim vermede zorlanma, denetimlerin ciddiye alınmaması, iletişim sorunları, denetimin kaygı oluşturması nedeniyle örgütsel iklimin/güvenin bozulması, farklı branşlarda alan bilgisine haiz olamama, denetimin zaman gerektiren bir faaliyet olması nedeniyle planlamada yaşanan güçlükler dile getirilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacı kapsamında okul müdürleri tarafından öğretmen denetimleriyle ilgili öneriler, okul yöneticiliğinin meslekleştirilmesine odaklanmaktadır. Asli mesleği yine öğretmenlik olan okul müdürlerinin öğretmenleri denetlemesi yerine; asli mesleği müdürlük olan ve kendini bu mesleğe ait hissedenden ziyade okul müdürlerinin öğretmenleri denetlemesinin daha sağlıklı sonuçlar vereceği üzerinde durulmuştur. Ayrıca okul müdürlerine öğretmen denetimi konusunda özerklik tanınması; denetim/değerlendirme sonuçlarının yaptırımı ve bağlayıcılığı olması; öğretmen denetim kriterlerinin (bilimsel, teknolojik gelişmeler, pandemi vb. sebeplerden) yeniden düzenlenmesi; okul müdürlerine denetim konusunda eğitimler verilmesi; atama yönetmeliğinde okul müdürlerinin yeterliliklerinin yeniden düzenlenmesi; okul yöneticilerine eğitim yönetimi ve denetimi alanında en az lisansüstü eğitim şartı getirilmesi; okul müdürlerinin öğretmen denetimi alanındaki iş tanımı, yetki ve sorumluluklarına dair açık, anlaşılır yasal düzenlemeler yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Bu araştırma, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 31/12/2020 tarihli 971 protokol nolu kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Yazar Çıkar Çatışması Bilgisi: Yazarlar çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedir.

Yazar Katkısı: Araştırmanın tüm aşamalarında yazarlar eşit katkı vermiştir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, S. ve Ağaoğlu, Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15 (1), 219-226..
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerinin okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), s.79-96.

- Arabacı, İ. B. (1999). MEB teftiş politikası (1). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 545-575.
- Arslantaş, H. Tösten, R. ve Avcı, Y. (2020). Liselerde ders denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 417-431.
- Aydın, İ. (2019). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, B. Günbey, M ve Kara, E. (2020). İlk defa görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1194-1205.
- Altunay, E. (2020), Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127.
- Bayar, T. (2017). Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen okul müdür ve maarif müfettişlerinin görüşleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Beycioğlu, K. ve Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Boydak Özcan ve Nanto (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4 (2) 19-37.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 127-134.
- Burnham, R. M. (1976). Instructional supervision: Past, present and future perspectives. *Theory into Practice*, 15, (4), 301-305.
- Bursalioğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, M. (2020). *Eğitimde teftiş sistemi ve politikaları*. (Politika Notu: 2020/13). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. DOI: 10.26414/pn013
- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı bakanlık müfettişlerinin yetiştirilmesi ve teftişin geliştirilmesi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Ceylan, D. (2018). Müfettişlerin rehberlik görevleri. *Eğitime Bakış*, 14(44), 79-87.
- Deniz, Ü ve Saylık, N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram Ve Uygulama*. 1(1), 67-80.
- Dönmez, B. ve Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10 (29), 454-478.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elmas, A. ve Altınışık, S. (2018). Köy enstitülerinde denetim uygulamaları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(18), 401-425.

- Erdoğan, İ. (2009). Eğitim öğretimde yeni yönelimler ve eğitim müfettişliği. *Eğitim denetimi 1. uluslararası katılımlı ulusal eğitim denetimi sempozyumu*, 22-23 Haziran, Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayınları.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), s. 1-19.
- Garman, N. (2020). The Dream of Clinical Supervision, Critical Perspectives on the State of Supervision, and Our Long-Lived Accountability Nightmare. *Journal of Educational Supervision*, 3 (3). <https://doi.org/10.31045/jes.3.3.2>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2017). *SuperVision and instructional leadership* (10th ed.). Pearson.
- Gönülaçar, Ş. (2018a). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. *Eğitime Bakış*, 14(43), 88-97.
- Gönülaçar, Ş. (2018b). İngiltere Eğitim Standartları Ofisi (OFSTED) ve Türkiye'nin eğitim denetimi için bir model önerisi. *Eğitime Bakış*, 14(44), 24-32.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Karatepe, K. (2014). Bürokratik dokunulmazlığın inşası: denetim sisteminde "reform" ve teftiş kurullarının kaldırılması. *Mülkiye Dergisi*, 34 (268), 91-121.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. ve Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri, *Elementary Education Online*. 17(4), 2170-2187.
- Kel, M. A. ve Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *TEBD*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>
- Koç, M. H. (2018). Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilkökul müdürlerinin görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 91-110.
- Koç, İ. ve Akın, U. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: öğretmenlerin görüş ve önerileri, *Turkish Studies Education*, 15(1), 261-288.
- Konan, N., Bozanoğlu, B. ve Çetin, R. B. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı teftiş politikalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1449-1474.
- Köybaşı, F., Uğurlu C.T., Bakır, A.A. ve Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 12(4), 327-344.
- Kurum, G. ve Çınkır, Ş. (2017). Cehennemde Evlilik: Türkiye'de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 35-57.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass

- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2010). *TC. Resmi Gazete*. (5984/ 76610, 13.06.2010).
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). *TC. Resmi Gazete*. (652/ 28054, 14.09.2011).
- Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2014). *TC. Resmi Gazete*. (6528/ 28941, 14.03.2014).
- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014). *TC. Resmi Gazete*. (29009, 24.05.2014).
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2016). *TC. Resmi Gazete*. (6764/ 29913, 09.12.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. (2017). *TC. Resmi Gazete*. (30160, 20.08.2017).
- 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.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches*. Boston USA: Pearson education inc.
- Nişancı, Z. N. (2015). Geçmişten günümüze yönetim düşüncesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*. (13) 25, 257-294.
- Okur, Y. (2010). Türkiye’de teftiş ve iç denetim: kavramlar, beklentiler ve hayatla yüzleşme. *Maliye Dergisi*, 158, Ocak-Haziran, 570-586.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özbaş, M. (2002); İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Hacettepe Üniversitesi
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm yeni değer ve oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, H. H. ve Y. Çelikten (2017). Milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 967-990.
- Özmen, F ve Batmaz C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-120.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie& Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (119-134). İstanbul: Anı Yayınları.

- Pajak, E. & Glickman, C.D. (1989). Informational and controlling language in simulated supervisory conferences. *American Educational Research Journal*, 26, (1), 93-106.
- Pınardağ, M. (2013). MEB denetim sistemi tıkanıp sorunu çözmeye bakanların ömrü yetmiyor. *Eğitim ve Denetim*, 13(24), Mart, 3-7.
- Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde teftiş teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sayıştay (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılı Sayıştay denetim raporu*. [Çevrim içi: <https://sayistay.gov.tr/reports/download/368-milli-egitim-bakanligi>], Erişim Tarihi: 2.2.2022.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership what's in it for school?* London & New York: RoutledgeFalmer.
- Şahin, S., Elçiçek, Z. ve Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 6(5), 1105-1126.
- Şahin, M. ve Üstüner, M. (2014). Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kararnameye ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25), 373-392.
- Şekerci, R. ve Gök, R. (2017). Yeni denetim uygulamalarına ilişkin ilçe milli eğitim müdürlüğü ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin görüşleri. *International Journal of Social Science*, 63 (Kış), 127-140.
- Taş, A. (2003). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme durumları, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(189), 166-176.
- Taşcıoğlu, N. (2016), Ders denetiminin okul müdürlerince yapılmasına ilişkin maarif müfettişleri görüşleri, 8. *Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi*, 13-15 Ekim, Antalya: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayınları.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- 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.
- Tosun, A., ve Ordu, A. (2020). Okul yöneticilerine göre değişen denetim uygulamaları: Karşılaştırmalı bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 303-320. doi:10.9779/pauefd.544220
- Uluğ, F. (2013). Eğitim denetiminde yapısal dönüşüm ve bütünlük arayışı. *Eğitim ve Denetim*, 13(24), Mart, 11-15.
- Yeşil, D. ve Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.

Yıldırım, A.ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. *İnn Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.



The Supervision of Teachers from the Perspective of School Principals*

Birgöl ULUTAŞ**, Fatma GÜNAYDIN ***

• **Received:** 16.02.2022 • **Accepted:** 26.04.2022 • **Online First:** 26.04.2022

Abstract

It can be seen that school principals have taken a more active role in teacher supervision since regulations were put in place in Turkey in 2014. The research aims to understand the teacher supervision carried out by school principals through the school principals' evaluations. The 'case study' design, one of the qualitative research methods, is used in the study. The study group comprised seventeen school principals working at different levels in Zonguldak during the 2020-2021 academic year. The data collected with a semi-structured interview form was analyzed using the content analysis technique. According to the research, it is understood that the school principals see themselves as inadequate in terms of teacher supervision, they need in-service training on this subject, and they do not consider the supervision sufficient. School principals find their active role in teacher supervision positive; however, they are waiting for legal arrangements to be made that give them powers compatible with this role.

Keywords: Supervision, inspection, teacher supervision, educational supervision, on-the-job training

Cited:

Ulutaş, B., & Günaydın, F. (2022). The supervision of teachers from the perspective of school principals. *Pamukkale University Journal of Education*, 56, 259-286.
doi:10.9779.pauefd.1074849.

* Bu çalışma, 8-12 Eylül 2021 tarihleri arasında Ankara'da düzenlenen 12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu'nda (EYFOR-XII) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr. Öğr. Üyesi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı. Zonguldak. ulutas.birgul@gmail.com. ORCID ID: 0000-0001-8615-9343

*** Okul Müdürü, MEB Zonguldak İlkokulu, Zonguldak, fatma3836060@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-9353-4826.

Introduction

The phenomenon of supervision is shaped according to changing scientific developments and paradigms. Over the years, an understanding of supervision has been developed through the aims of various management theories, the characteristics of the argument they are based on, and the principles they put forward. For example, in an understanding of education that developed in parallel with the classical management theories, which was the reflection of industrial societies at the beginning of the twentieth century, educational institutions were seen as factories, and inspectors carried out teacher supervision. In this period, which Burnham (1976, p. 302) calls the ‘period of efficiency orientation’, the key concept was ‘productivity’. Supervision styles were also maintained based on control, reporting, and even grading; teacher-inspector relations were superior-subordinate relations (Nişancı, 2015, p.268; Özkan & Çelikten, 2017). The aim was to protect acceptable teaching behavior, perform such behavior effectively, and have everything planned. Although it does not seem democratic or participatory today, the practical benefit of this approach is that clear principles have been developed in terms of the professionalization of teaching and determining the standards of the teaching profession (Karakuş, 2010). After World War II, when human relations replaced the scientific management approach approaches, democratic supervision approaches emerged that ended the technical approach to teaching and considered emotional variables (Beycioğlu & Dönmez, 2009). In the 1960s, the supervision approach focused on the oppressive and structural elements that prevented teachers from working voluntarily; it developed supervision approaches that focus on democratic values, trust, self-control, and human values (Burnham, 1976). There is clinical supervision, artistic supervision, developmental supervision, differentiated supervision, and others. There are different supervising approaches, which are all named (Aydın, 2016).

At the end of the twentieth century, it can be seen that the dizzying developments in globalization and information technologies significantly affected studies in management, education, and supervision. As we enter the twenty-first century, the concepts of continuous learning and change, strategic thinking, and professionalization have come to the fore (Nişancı, 2015, p.231). Today’s post-industrial societies, where knowledge production and dissemination are rapidly increasing, great social transformations are experienced, and organizational structures are shaped, have also received their share of this conceptual transformation. Different standardization has appeared in the understanding of supervision than in the past. Sergiovanni (2001) states that direct supervision, in which business processes and results are based on established standards, is not suitable for complex organizations, such as high-tech companies and schools. This will simplify work, cause loss of meaning and motivation, and ultimately poor quality results. Garman (2020) also associates new approaches, like clinical supervision in education, with the standardization-based school reforms that emerged in the 1990s. Mentioning that supervision has been transformed into one of the accountability tools ‘overnight’, Garman draws attention to the environment of fear and surveillance developed through

the evaluation of teachers based on electronic data. Garman, who likens these supervision systems to the panopticon, the ideal prison model developed by Jeremy Bentham and described by Foucault as the symbol of modern control societies, expresses his concern about these new approaches. On the other hand, it is stated that since the 1980s, when neoliberal policies that transformed public administration into public management in the world became prominent, attempts have been made to neutralize supervision units. In this, managers who do not want to be inspected, politicians who do not want independent supervision units, and international organizations such as the World Bank (WB), the European Union (EU), the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), and the International Monetary Fund (IMF) who want decentralization by seeing the central government structure against their interests. It is stated that they have significant shares (Okur, 2010; Gönülaçar, 2018; Karatepe, 1997).

In Turkey, the Continental European Legal System, which was based on the central and unitary state in public administration and control, was valid in the early Republican period. It is stated that this system is based on an understanding of a balanced distribution of duties, authorities, and responsibilities among those with administrative and political responsibilities. This structure was discussed under the influence of the USA after the Second World War and was reshaped according to the Anglo-Saxon system, especially with the spread of neoliberal policies since the 1980s. In the Anglo-Saxon system, the principle of ‘managerial responsibility, which expresses the assignment of all powers, including supervision, to the manager, who is then held accountable, comes to the fore (Karatepe, 2010). In this context, the Continental European System, based on the concepts of ‘supervision’ and ‘control’ will be replaced by the Anglo-Saxon system, based on the concepts of ‘internal supervision focused on administrators, and ‘external supervision’ focused on private companies. According to Karatepe (2010), because of a number of financial scandals that emerged in the USA, it was understood that this Anglo-Saxon model damaged the principle of ‘independence’, which is one of the basic features of the supervision, and led to corruption and irregularities. In other countries where this system is applied, ‘supervisory boards, which are a structure specific to Continental Europe, have been adapted to the current structure to solve the problems. In Turkey, the new structure presented in the name of ‘reform’ has been transformed into neutralizing the supervisory boards to create ‘an uncontrollable public administration and bureaucratic immunities’.

Although the concept of performance has become the major theme of supervision in the transformation above, all attempts to supervise teachers, who are the subjects of school performance, gain special importance. It is seen that the historical development of teacher supervision in Turkey has followed a parallel course with the supervision models brought by each of the management theories. However, supervision before the Republic was defined in the legislation through the duties of inspectorate ‘inspection’, ‘investigation’, and ‘guidance’. In these years, in parallel with mainstream approaches, it is seen that supervision focused on controlling schools and teachers, and finding teacher

mistakes came to the fore (Taymaz, 2002; Oktar, 2010). In the process that continued until the 1930s, a 'scientific' and 'bureaucratic' atmosphere dominated the control. It is stated that a full inspection and control mechanism has been established for schools and teachers (Beycioğlu and Dönmez, 2009). However, it is stated that inspectors should take an active role in research and development activities besides their supervision, investigation, and guidance duties in the period extending from the 1930s to the 1950s and including the Village Institutes experience. It is also stated that inspectors undertake the role of source, consultancy, and expertise in preparing textbooks, work, and process steps (Cengiz, 1992, p.60). In particular, with the scientific management approach being replaced by the human relations approach, the professional development of teachers became important, and the participation of teachers in the process and decision-making became important. Early examples of a collaborative and democratic understanding of supervision were found in these periods, which included teachers' self-evaluation in group dynamics. Starting from these years, duties regarding the on-the-job training of teachers have also reflected the inspectors. In fact, it is noteworthy that the identical nature of in-service training programs and supervision programs is also mentioned (Elmas & Altınışık, 2018; Şahin, Elçiçek, & Tösten, 2013; Sağlamer, 1975). However, despite this emphasis on guidance and on-the-job training in the supervision, control remained dominant in practice because the investigative duties of the inspectors came to the fore, and the main purpose of the supervision could not be achieved to the desired extent (Şahin, Elçiçek & Tösten, 2013).

In the state organization in Turkey, 'on-the-job training' and 'guidance' are not included in the main duties that can be grouped under five headings; inspection, supervision, examination, research and investigation, determined for supervision boards and inspectors. In addition to these duties, only the Ministry of National Education has been given the task of 'guiding and training relevant institutions and organizations' (Ceylan, 2018). This situation can be seen as a sign that policymakers know well that cooperation and guidance in the process are as important as measuring the results for educational services. However, because of the intensity of the investigation works and the insufficient number of inspectors, the inability to provide the expected professional help and guidance from the inspectors, has been included in the literature as a problem that could not be solved in supervision since the early periods of the Republic (Cengiz, 1992; Burgaz, 1995; Bakır Arabacı, 1999; Öz, 2003; Yılmaz, 2009; Şekerci & Gök, 2017; Ceylan, 2018; Konan, Bozanoğlu & Çetin, 2019). Even though a number of inspectors were responsible for investigations in 1973, to relatively lighten the workload on the inspectors, this practice was abandoned in only a short time (Şahin, Elçiçek & Tösten, 2013; Cengiz, 1992). On the other hand, job training and guidance activities were only possible for the provincial organization responsible for primary education in the supervision mechanism, which had been organized separately as secondary schools (central) and primary schools (provincial) by the Ministry in the past. In the provincial organization, the schools were included in the guidance work before being inspected by the primary education inspectors. However, because of the insufficient number of

inspectors in the central organization of the Ministry, schools could not benefit from the vocational guidance activities (Ceylan, 2018). Parallel to the aforementioned problems, the multi-headed supervision system for primary and secondary schools and the communication problems between inspectors and teachers have been among the supervision problems put forward in the literature to date (Bülbül, 2020).

The education supervision system, which includes teacher supervision, has seen numerous reforms throughout the history of the Republic. However, the most important of these reforms are mentioned together with a series of structural changes that led to the transformation of the dual structure of the Ministry Supervisory Board in the center, and the Primary Education Supervisory Board in the provincial directorates. After including secondary schools in the primary education level, with the transition to eight-years uninterrupted education in 1997, with the amendment made in the relevant Law and Regulation in 1998 and 1999, the field of duty of primary education inspectors working in the provinces has been significantly expanded (Sayıştay, 2019). Education supervision witnessed unprecedented reforms between 2010 and 2018, when the central organization of the state, together with all its institutions, underwent a major revision (Gönülaçar, 2018).

Reforms in Teacher Supervision Between 2010 and 2018

To understand the transformation in teacher supervision, it seems important to be able to grasp the series of reforms that go back and forth in the area of education supervision between 2010 and 2018. The first step of this series of reforms was carried out in 2010. With Law No.5984 on the Organization and Duties of the Ministry of National Education, and the Law Amending the Law on Civil Servants (2010), primary education inspectors began to be called 'Education Inspectors', and were included in the general administrative services class. These inspectors previously operated under the title of 'Primary Education Inspector', under the order of the Provincial Directorates of National Education, and were included in the education services class in the Civil Servants Law No. 657. The number of these inspectors increased to 3,600, and their status increased. The powers of guidance, on-the-job training, inspection, supervision, evaluation, examination, research, and investigation, which were previously limited to primary schools, have been extended to include high schools and equivalent schools (Gönülaçar, 2018, p.7). Following this development, which can be seen as the gathering of central and provincial supervision in one center, 200 of the 1,000 assistant inspector staff were included in the inspector staff. The assistant inspector staff was reduced to 800. The service requirement for an assistant inspector, which was 'at least five years in teaching', was also increased to eight years (Şahin, Elçiçek & Tösten, 2013).

The second step of the serial reforms took place just a year later, in 2011. In 2011, through thirty-five different decree-laws 73% of the Ministry supervision systems were amended, and 27% were maintained. Supervision and control units were abolished in 18% of the ministries, 'supervision

board departments' in 46% were transformed into 'guidance, inspection and supervision units', and no supervision and control units were established in 9% of them (Gönülaçar, 2018). In this framework, the organization of the Ministry of National Education has also made changes in parallel with this determination decided in 2011. With the Decree-Law No. 652 on the Organization and Duties of the Ministry of National Education (2011), the central units of the Ministry were reduced institutionally; many units were equipped with extra duties and powers (Şahin and Üstüner, 2014). With this Decree, the inspectors working with the title of 'Education Inspector' under the order of the Provincial Directorates of National Education were called 'Provincial Education Inspectors'. The duties of this professional group have been expanded. In addition to primary and secondary education institutions, they have also been held responsible for the institutional supervision of provincial and district National Education Directorates that had not previously been in their field of duty before. That the inspectors under the command of the central organization of the Ministry were also seen with another job description of 'National Education Inspector' shows that the existing multi-headedness in education supervision would continue, this situation caused important discussions (Pınardag, 2013). In this regulation, the loss of rights of the Provincial Education Inspectors, who were given the authority to supervise the institution under their command, but did not have the status and employee personal rights to match this authority, came to the fore and has even been sued (Pınardag, 2013; Kurum & Çınkır, 2017). Another revolutionary regulation in supervision with the same Decree is the transformation of the Supervision Board Presidency of the Ministry, which 'has a privileged position with its unique institutional culture' and whose establishment dates back to 1850, from being directly affiliated to the Minister to the Guidance and Supervision Department under the Undersecretary. This transformation was interpreted as a name change and as relegation to the lower levels in the hierarchy and the liquidation of the Board's semi-judicial character, which stands out with its investigative function (Uluğ, 2013).

The third step of the serial reforms was carried out in 2014 with Law No. 6528 on the Amendment of the Basic Law of National Education and Some Laws and Decrees (2014), and the 'Regulation of the Ministry of National Education Guidance and Inspection Presidency and Education Inspectors' (2014). With this regulation, the most significant change in education supervision is the equalization of the powers and status of the inspectors working in the central and provincial organizations of the Ministry with the title 'Education Inspector' to the provincial level. Supported by the inspectors working for the province, this merger, which was opposed by the inspectors working for the Ministry, led to new discussions (Kurum & Çınkır, 2017). With this regulation, in which the duties of the inspectors were re-determined, the supervision carried out by the inspectors was transformed into institutional supervision, to be carried out periodically every three years. In this supervision, as a sign of entering a new era, the areas open for improvement in the school are determined, monitoring and evaluation are carried out within a plan, course supervisions are not made

except in necessary cases, and success points are not given to the administrators and teachers (Kayıkçı, Özdemir & Özyıldırım, 2018). With the 2014 regulation, the job description of the inspectors was determined as ‘guidance, supervision, examination, and investigation’; ‘on-the-job training’ was completely removed from supervisory activities and teacher supervision was transferred to school principals.

The fourth step of the serial reforms was carried out in 2016. With Decree-Law No. 6764 on the Organization and Duties of the Ministry of National Education and the Law on Amendments to Some Laws and Decrees (2016), the guidance and Supervision Department’ was transformed into the ‘Supervision Board’ as it was before 2011. Recruiting 500 Ministry Education Inspectors and 250 Ministry Education Assistant Inspectors for the positions to be allocated for this Board, within the framework of the regulation issued as follows: Those who could not pass the exam are asked to continue their duties as ‘Inspector of Education’ under the command of the Provincial Directorates. However, the powers of the education inspectors working in the Provincial Directorates are limited to ‘examination, research, guidance services, and other duties to be given by the Provincial Director. Supervision and investigative powers were taken away from them. These cadres have been made personal care, and it is foreseen to be canceled if there is a vacancy (Sayıştay, 2019). Following this regulation, in January 2017, 431 people became Ministry Education Inspectors through interviews made among 2,304 education inspectors. This interview process, which was carried out in the shadow of the discussions, was sued and ultimately resulted in a stay of execution decision from the Council of State (Gönülaçar, 2018a). There have been gaps and uncertainties in the status and job descriptions of the inspector cadres (approximately 1,500 cadres) in the provinces that have been transformed into personal cadres (Gönülaçar, 2018b). That these cadres were not evenly distributed, and the existing cadres could not be evaluated efficiently was later reflected in the 2018 Court of Accounts Reports (Sayıştay, 2019).

‘On-the-job training’, which is an important dimension in terms of teachers’ supervision, was excluded from supervision activities in 2014. In addition, in the Ministry of National Education Supervision Board Regulation (2017), ‘on-the-job training’ was not included in the job descriptions of the inspectors. With the transition to the Presidential Government System in 2018, it is seen that ‘on-the-job training’ was reintroduced into the inspection system with the Presidential Decree on the Presidency Organization (art.320/1d) in the fifth step of the aforementioned serial reforms. In the Decree, among the duties of the Board of Inspection, the provision ‘To carry out the guidance, in-service training, inspection, evaluation, examination, research and investigation services of formal and non-formal education institutions of all degrees and types, and provincial and district national education directorates, through Ministry Education Inspectors’. With the regulation made, the way was paved for new regulations to be made in the secondary and tertiary level legislation for the on-the-job training of teachers. In the meantime, with the amendment dated 3 December 2021, in Article

320 covering the Presidency of the Ministry of National Education Inspection Board in the Presidential Decree that came into force in 2018, the expression ‘Education Inspectors of the Ministry’ was changed and the expression ‘inspectors’ was introduced. In Article 327, which regulates the provincial organization of the Ministry of National Education, the following provision, introduced with the addition dated 6 July 2021, explains the last point reached in supervision:

Education inspectors and assistant education inspectors may be employed in provincial national education directorates according to additional article 24 of the Decree-Law No 375 to carry out guidance, on-the-job training, supervision, evaluation, examination, research and investigation services of formal and non-formal education institutions of all degrees and types in provincial national education directorates. According to the additional article 30 of the Decree-Law No. 375 education inspectors and assistant education inspectors [working under the Provincial Directorates of National Education] are equivalent to the education inspectors and the assistant education inspectors [working under the Ministry] in terms of financial and social rights and benefits and other personal rights.

Although the latest regulations have signaled that education inspectors will carry out teacher supervision in the provinces, it is understood that routine teacher supervision continues to be carried out by school principals since the 2014 regulation, except for the compulsory ‘supervised teacher supervision’. After the 2014 regulation, school principals carried out teacher supervision, which led to many studies on this subject in the literature. In the studies based on school principals as a data source in the literature, opinions that find this change positive, negative, or suggest that nothing has changed have been found together. It has been found that school principals think that supervision that they will carry out as active members of the school, spread over the process, would be more appropriate than inspector supervision squeezed into a one-class hour (Tonbul & Baysülen, 2017; Dönmez & Demirtaş, 2018; Boydak Özan & Nanto, 2018; Kel & Akın, 2021). In the studies, school principals emphasize the necessity of supervision that focuses on guidance (Boydak Özan & Nanto, 2018; Tosun & Ordu, 2020; Ağaoğlu & Ağaoğlu, 2020) and which is based on objectivity (Boydak Özan & Nanto, 2018; Tonbul & Baysülen, 2017). The most important issue that arises in most of the research relating to the supervision of school principals is the competencies of school principals. School principals express the importance of training for school principals in order to be able to supervise effectively (Tonbul & Baysülen, 2017; Boydak Özan & Nanto, 2018; Deniz & Saylık, 2018; Ağaoğlu & Ağaoğlu, 2020). On the other hand, it has been revealed that school administrators and teachers experience low motivation due to the constant change in the supervisory system and that the changes made are insufficient (Konan, Bozanoğlu, & Çetin, 2019; Şekerci & Gök, 2017). In a study by Şahin and Üstüner (2014), school principals find the regulations regarding supervision negative. They state that the names have

changed, but the mentalities remain the same. School principals state that there is insufficient infrastructure for equalizing central and provincial organizations at the provincial level. They state that there will be a loss of motivation and chaos due to the increase in the workload of the inspectors and the loss of personal rights and legal loopholes. Similarly, in a study by Şekerci and Gök (2017), school principals state that the existing problems continue due to deficiencies in the number of inspectors and branch-based deficiencies. In research by Tosun and Ordu (2020), it is stated that the inspectors should reside in the provinces and be accessible and that course supervision should return. Supervision focusing on the achievement of the school's goals was requested. Tonbul & Baysülen (2017), on the other hand, state in their research that the process was not discussed while making changes and that persuasive processes were not implemented. They reveal that it is assumed that principals will conduct supervision more effectively because they know the teacher and students better, but those school principals do not have sufficient equipment for lesson supervision.

Guidance, monitoring, and supervisory roles, which were already present in the job description of school principals, gained more importance after 2014 when inspectors were limited to institutional inspections. In today's global labor markets, where education services stand out from traditional working hours and school spaces, the realization of teacher supervision without centralization seems to be compatible with current developments. The reform process in education supervision has not yet been completed. Studies that reveal the opinions of school principals as public officials, who have been at the center of supervision, guidance, and on-the-job training activities, which are the prerequisites for providing a quality education service, offer an important vision to policymakers. In this context, this research aims to try to understand the teacher supervision carried out by school principals through the school principals' evaluations and to reveal the opinions and suggestions of school principals regarding their competence and their positive and negative experiences concerning supervision. In this direction, answers to the following questions are sought:

1. What do school principals think about the effectiveness of teacher supervision and the qualifications required to carry out this supervision?
2. What are the positive and negative experiences of school principals in their duties regarding teacher supervision and their views on these?
3. What kind of system do school principals propose for teacher supervision?

Method

The case study design, one of the qualitative research methods, was used in the research. A case study includes a person, event, or institution. It is based on analyzing one or more situations in-depth, longitudinally and holistically, in their conditions (Yıldırım & Şimşek, 2011, p.77; Paker, 2015, p.119). A case study design would seem appropriate for this research, which aims to reveal the current situation regarding teacher supervision holistically through the evaluation of school principals.

Working group

The study group of this research comprises school principals, who are the active subjects of teacher supervision. Interviews were conducted with seventeen school principals, who were selected through purposive sampling among school principals working at different levels in Zonguldak in the fall semester of the 2020-2021 academic year. To ensure data diversity in the interviews, attention was paid to the following to ensure maximum diversity: gender; professional seniority; managerial seniority; school type; the number of teachers working at the school; last graduation degree; and master degree or in-service training on education administration and supervision. In the research, the participants were informed that their identifiable information would be confidential and that their personal information was not included. For this reason, symbolic codes, such as ‘PM1’, and ‘PF2’, were given to each school principal, showing their gender and their status as a principal. Demographic information regarding the study group is given in Table 1.

Table 1. *Demographic Information on School Principals*

No	Code	Professional Seniority	Managerial Seniority	Graduation Degree	Grade of School	Number of Teachers
1	PM1	30	24	Master Degree	Secondary School	26
2	PM2	28	25	Master Degree	Secondary School	36
3	PM3	17	14	Master Degree	Primary School	12
4	PM4	24	6	Undergraduate	High School	59
5	PM5	24	13	Undergraduate	Primary School	18
6	PM6	17	7	Undergraduate	Primary School	24
7	PM7	22	13	Undergraduate	Primary School	25
8	PM8	33	23	Undergraduate	Secondary School	12
9	PM9	22	6	PhD	High School	31
10	PM10	16	6	Undergraduate	Primary School	32
11	PM11	21	14	Undergraduate	Primary School	17
12	PM12	29	9	Undergraduate	High School	35
13	PM13	23	17	Undergraduate	Primary School	14

14	PM14	24	21	Undergraduate	Primary School	10
15	PF1	15	8	Undergraduate	Pre-School	9
16	PF2	31	14	Undergraduate	High School	26
17	PF3	36	8	Undergraduate	Pre-School	8

As can be seen in Table 1, fourteen of the participants in the study were male, and three were female: one participant had 11-15 years; three of them 16-20 years; seven of them 21-25 years; six of them 25 years and above professional seniority and one of them 1-5 years; six of them 6-10 years; five of them 11-15 years; one of them 16-20 years; and four of them had 21-25 years experience of management seniority. Two participants worked in pre-school, eight in primary school, three in middle school, and four in high school. There were 1-30 teachers in twelve schools where the participants were assigned and thirty-one or more teachers in five of them. It was observed that thirteen of the participants who took part in the research were undergraduates, three had obtained master degrees, and one was a doctorate graduate. In addition, it was observed that three of the participants had received postgraduate training, four had received in-service training, and two had received both in-service training and a master degree in educational administration and supervision. It was determined that eight of the participants did not have a master degree or had no background of in-service training in educational administration and supervision.

Data Collection Tools

In the research, in which semi-structured interview forms were used, the research's problem and objectives were determined by first scanning the literature on the subject. Open-ended questions corresponding to the research objectives and a personal information form that would reveal the participants' demographic information were prepared and presented to an expert for an opinion. After the updates were made using expert opinion, a pilot interview was held with a school principal, and the interview procedure was given its ultimate form. Consulting expert opinion and pilot interviews is a method used to ensure the validity and reliability of the data tool. The interview form comprised two parts; the first part included the school principals' personal information, and the second part included the interview questions. The interview form, which was sent to Zonguldak Bülent Ecevit University Human Research Ethics Committee with a registration date of 3 December 2020, and protocol number 971, was accepted at the meeting dated 31 December 2020.

After ethics committee approval, face-to-face interviews were held with the participants on a predetermined day. Principal rooms, which were suitable for the interview and where the participants would be comfortable, were preferred as the meeting place. The interviews were completed in approximately twenty-five minutes; Audio recordings were taken with the consent of the participants. In the interviews, situations that could guide and negatively affect the school principals were avoided.

A confirmation mechanism was established to avoid the researcher's misunderstanding of certain data during the research process or to eliminate the possibility of misinterpretation because of subjective assumptions. For this reason, after the analysis of the information stated by the participants was made by the researcher, the participants were interviewed again. It was confirmed whether the results obtained from the interview correctly reflected the participants' thoughts.

Data analysis

Data collected in qualitative research is categorized and analyzed based on themes, concepts or similarities (Neuman, 2007, 330). In an analysis of data, a balance is maintained between explanation and interpretation, evidence and analysis (Merriam & Tisdell, 2016, 285). In this research, in which the descriptive analysis method was used, the audio recordings collected before the analysis of the data were listened to at least twice and then converted into text. The opinions of the participants were logically filtered and categorized based on a sentence, a group of words, or a word. Themes suitable for each research purpose were determined. The data obtained according to these themes was transferred by describing the commonalities, similarities, and contrasts. Sample quotations from the interviews were included for each sub-purpose to show the expressions of life reflected in the research.

Results

Effectiveness of Teacher Supervision

To understand the opinions of the school principals on the qualifications of the school principals in teacher supervision, the participants were asked, "Can you share with us your thoughts on the role of school principals in their field of duty? Do you think teacher inspections are carried out effectively in schools?". Most of the school principals interviewed stated that teacher supervision was not effective, that they needed training for teacher supervision, that they had difficulty in making any fair and objective evaluation, and that political and union pressures affected their competence in supervising teachers. One answer given in this direction is:

"Because the principal does not have sufficient knowledge and professional experience and does not leave political and ethnic identities aside, school principals are insufficient in teacher supervision in schools. I do not think that I am adequate under teacher supervision because of political and union pressures. School principals should be kept away from political and union pressures. For this reason, if school principals are separated from teaching and considered a separate profession, the pressures on school principals will decrease somewhat." (PM6)

Since school management is not considered a career profession, an important proportion of the school principals did not consider themselves competent in teacher supervision. The vast majority of the principals did not consider themselves competent in teacher supervision because they could not give

feedback to the teachers after the supervision, and they had to devote most of their time to bureaucracy, equipment, resources, and personnel needs. One explanation for this subject is:

“At the end of the teacher supervision process, factors such as the failure of school principals to give track records, rewards, and punishment formally to the teachers negatively affect the process. In the process we are in, the supervisions continue to be symbolic. Only course supervision is made, and I do not think that this is done effectively since there are no sanctions.” (PM12)

Most of the school principals stated they were inadequate and not as effective as supervisors in the supervision of teachers from different fields. In addition, nearly half of the teachers stated they did not receive any training on supervision, that they applied the audit as far as they learned from the inspectors, and that the in-service training provided on this subject was insufficient; a number of the school principals said that they were not experts in auditing. One answer in this direction is:

“Although I know special education, because I am a Special Education School Principal, I do not consider myself very competent when I attend the classes of special education teachers and supervise them because I am not a special education teacher.” (PM2)

Although few, there were school principals who stated that they had a master degree in educational administration and supervision, that they are sufficient in teacher supervision, that they carry out effective teacher supervision, and that they follow scientific publications related to their field. One statement is:

“School principals must have attended an in-service training seminar in this field. For myself, even though there is no teacher supervision or education supervision, I attended education management seminars twice. For this reason, I consider myself a little more adequate. Although I have completed my doctorate, I also want to do a master degree in educational administration and supervision. I think I need to train myself a little more to improve my proficiency.” (PM9)

Qualifications that School Principals Should Have

To determine the opinion on the qualifications that school principals should have, the participants were asked, “What kind of knowledge, equipment and education level should school principals have in teacher supervision?”. It is noteworthy that all of the participants considered it necessary to have at least postgraduate education in educational administration and supervision, and almost all the

participants considered it necessary to have received training in education administration and supervision. A great majority of the school principals also emphasized the importance of using technology, communication and human relations education and skills, legislative knowledge, social justice education, field expertise and current professional knowledge. One answer in this direction is given below:

“To determine the school principal to supervise teachers, s/he must have a good command of technology and set an example for the teachers in his/her school technology. Because we are conducting our education by distance learning during the pandemic process. A school principal who cannot access Zoom, who cannot interpret the educational statistical data of teachers who teach on different platforms in distance education, and who cannot carry the digital age to his/her school, cannot achieve the desired level of proficiency under the supervision of teachers.” (PF2)

Nearly half of the school administrators emphasized the importance of problem-solving education and skills, instructional leadership skills and the importance of following scientific publications in their field. A number of them also focused on certain qualities, such as conflict and stress management, measurement and evaluation, creative thinking, technological leadership training and skills, and training in educational economics. One answer in this direction is:

“A school principal should be an expert, and the principals should be chosen from among those who have trained themselves in educational administration and supervision. For school principals to supervise teachers, they must be guiding leaders who have leadership qualities, can produce solutions to problems, can act with principles, and can contribute to the personal and professional development of teachers. Besides current legislation, it is necessary to closely follow scientific studies related to supervision. They must have problem-solving skills and creative thinking skills.” (PM13)

Positive and Negative Experiences of School Principals on Teacher Supervision

To reveal school principals' positive and negative experiences on teacher supervision, the participants were asked, “What are the positive and negative experiences you have had regarding teacher supervision as a school principal? Can you say a little?”. According to this, the school principals mostly talked about reducing the pressure of the supervision atmosphere in their positive experiences with their supervision. Most of the participants, in addition, stated that this supervision had a positive effect on developing a process-oriented and guidance-based understanding. They emphasized the supervision carried out by the school principals provides opportunities to get to know the teachers and students closely and to increase the motivation of the teachers and students. They mentioned that it had the potential to become aware of problems and to provide professional development. One evaluation in this direction is:

“In a school where I worked before, institutional and teacher supervision was carried out by inspectors a year before my principality. I learned that during that supervision period, they had very strict control at the school, all the teachers of the school were experiencing tension, and some teachers even cried. I learned the school and teachers had shortcomings during this period, and I also observed these. I started my studies by examining the supervision documents from the previous year. ... During the supervision, I saw that a teacher was extremely stressed, excited, and affected so much as s/he could not speak. So I told the teacher that my aim was only to improve teaching and to guide him/her. I saw that the teacher was relieved when I said that s/he might have certain deficiencies, that I would not leave him/her alone in completing the deficiencies during the process, and that I would support him/her in improving himself/herself in every subject so that the bad experiences in the past would not be experienced.” (PM8)

The school principals told their experiences showing that this supervision increases the quality of education, that it is possible to carry out the supervision process in a plan, improve organizational trust/climate positively, establish strong communication, and follow scientific and technological developments. The positive aspects of teacher supervision carried out by school principals in terms of improvement in the perception of organizational justice and providing objective/fair evaluation were also mentioned. There are also negative evaluations concerning the teacher supervision experiences of school principals, which are reflected in the narratives. It is noteworthy that all of the school principals mentioned that they had problems in applying sanctions to teachers who were found to have inadequacies/deficiencies in being fair/objective in supervision. In addition, most of the participants stated they had insufficient knowledge and skills regarding supervision. It can be seen that school principals who stated that they had problems in giving feedback to teachers also made up a significant majority. In addition, a significant number of school principals mentioned that supervisors were not taken seriously. One expression that will serve as an example for narratives in this direction is:

“Again, when I take part in a teacher’s supervision, the teacher asks me what my expertise is. Is your expertise sufficient to supervise a teacher? He told me he did not accept the supervision. I reminded him that I could carry out teacher supervision by showing the relevant law article. My aim would be more guidance than supervision, I said. I left saying that if he set another day, I will be a guest of his class that day. I believe that the supervisory powers of the school principal are not fully defined here. This situation becomes a refuge for teachers.” (PM13)

It has been observed that the negative experiences reflected on teacher supervision are also related to a communication problems, the problem of the supervision creating anxiety, the deterioration of the organizational climate/trust, and problems experienced in the supervision's planning. The problems of

not being able to master the field knowledge in different branches, cooperation, focusing on supervision, and limiting the freedom of the teacher were also mentioned.

School Principals' Recommendations on Teacher Supervision

To reveal the suggestions of the school principals in the improvement and development of teacher supervision activities, the participants were asked, "How do you think the authority and responsibility fields of school principals should be arranged in terms of teacher supervision? Can you share your views on this matter with us?", and "When you consider the current teacher supervision practices, what do you think are the positive/negative aspects that need to be developed or maintained?". In line with the answers received, various suggestions were put forward on the issues that need to be improved, developed, and changed in current teacher supervisory practices. The common topics on which all the interviewed school principals agreed were identified. These were: continuation of teacher supervision practices by school principals; professionalization of school principality; imposition of any sanction as a result of supervision; reorganization of teacher supervision criteria (for reasons such as scientific, technological developments, pandemics, and so on); continuation of guidance and process-oriented supervision practices; provision of feedback on supervisions; providing school principals with in-service providing training; making clear and understandable legal regulations regarding the job description; and authority and responsibilities of school principals in supervision. One opinion in this direction is:

"I think that because of the increasing workload of school principals, official correspondence, and problems arising from the physical structure of the school, I cannot spare enough time to improve teaching under the supervision of teachers. Even if I take the time, I do not think there will be a significant change in the situation. This is because, even though I supervise teachers, I think the supervisions are only on paper, because I do not have the authority to encourage the teacher or because I do not know how to use the authority." (PF1)

While almost all of the school principals talked about increasing the effectiveness of supervision and giving more importance to education and training, most of them recommended school principals require at least postgraduate education in educational administration and supervision. In addition, they recommended developing a data-based standard control module in teacher supervision. Suggestions, such as reorganizing the qualifications of school principals, providing field experts or branch support, granting autonomy to school principals in teacher supervision, and developing self-control in the appointment regulation, were reflected in the interviews with school principals.

Discussion

The findings fall in line with the first sub-aim of the research showing that teacher supervision made by school principals is not effective enough and cannot be conducted effectively in schools (Köybaşı, Uğurlu, Bakır, & Karakuş, 2017; Koç, 2018; Altun, Şanlı, & Tan, 2015; Özmen & Batmaz, 2006). In the research, some observed that a number of the school principals who considered themselves competent in teacher supervision had received postgraduate education in educational administration and supervision. Other studies associate the ineffectiveness of teacher supervision with the fact that school principals have not received training in supervision and guidance (Altun, Şanlı, & Tan, 2015; Bayar, 2017; Tonbul & Baysülen, 2017; Köybaşı et al., 2017; Ağaoğlu & Ağaoğlu, 2020). Again, in the research of Arslantaş, Tösten, and Avcı (2020), most teachers were not satisfied with the supervision given because of their lack of qualifications. It has been revealed that a number of teachers are not satisfied with the supervision because the supervision can be used as a pressure tool and the need to protect the confidentiality of the classroom environment. Glickman, Gordon & Ross-Gordon (2017, pp. 6-7) state that the transformation of supervision into a tool to control teachers does not fit a cooperative and developmental school management approach. Altun, Şanlı, & Tan (2015) state that school principals may have difficulty in complying with the principles of objectivity and impartiality in their supervisory duties because of political and trade union reasons that were instrumental in their appointment.

The positive and negative experiences revealed within the framework of the second sub-aim of the research show parallelism with other research findings related to the subject. It has also revealed findings that the high workload of school principals damages teacher supervision in other studies (Özbaş, 2002; Ergen & Eşiyok, 2017; Ağaoğlu & Ağaoğlu, 2020). In a study conducted by Pajak and Glickman (1989), it was concluded that teachers preferred information with suggestions, information only, and information with directives, respectively. Based on this result, school principals, who are part of the school and the education offered at the school, are expected to be more successful in offering advice and information than an outside inspector; in a number of studies in which, the idea that school principals can conduct teacher supervision more effectively than inspectors, arguments such as the fact that principals can make more detailed evaluations because they know the school, teacher, and students in advance, and that it is more suitable for on-the-job training (Tonbul & Baysülen, 2017; Yeşil & Kış, 2015; Koç & Akın, 2020). The findings of research by Altunay (2020), conducted in the survey design, show the following: teachers' feelings of anxiety; a lack of self-criticism; a lack of regular supervision; the difference between branches; that the principals cannot supervise impartially; the principals' lack of supervisory information; opposition to the supervision; and the absence of sanctions for the supervision. Aydın, Günbey, & Kara (2020), in their research on the problems of principals who are primary school administrators, reveal that school principals have problems supervising teachers who are more experienced than themselves and teachers from other branches, because they feel that they cannot be fair and objective.

It was seen that the suggestions put forward in line with the third sub-aim of the research were also put forward by other research findings in the literature. The educational suggestions accompanying the determination that the school administrators who perform the supervision do not receive management training, and that their merit in supervision and management is low, have been put forward in numerous studies (Özden, 1998; Özbaş, 2002; Taş, 2003; Koç, 2018; Deniz & Saylık, 2018). Sergiovanni (2001, p.133) states that the ability to continue learning, which he defines as the most obvious principle of leadership, is about developing a critical view of current practices and following developments concerning the profession, rather than new degrees and certificates. According to Özden (1998), school principality should be accepted as a profession, training programs should be organized for both future managers and current managers, and that school principals should be selected, trained, and appointed to the profession by considering international standards. The criteria for selection, training, and appointment of school principals should be re-evaluated. In research by Tonbul & Baysülens (2017), which includes the opinions of school principals, teachers, and education inspectors on teacher supervision, the regulation change was considered to be negative by the inspectors and positive by the teachers and school principals. All parties emphasized that they were concerned about a loss of objectivity in supervision, and the fact that school principals had not undergone in-service training was an important shortcoming. In the literature review, it is understood that an effective system for teacher supervision has not been established in the last thirty years. The results of the research suggest that the legal regulations made in recent years and the supervision of teachers by school principals have not been placed solidly.

Results

Within the first sub-aim of the research, most of the participants stated that they saw themselves as inadequate in teacher supervision. The reasons for this inadequacy are: political and union pressures; not defining school management as a career profession; not giving feedback after the audit; and the fact that school bureaucracy, equipment, resources, and personnel take up much time. The school principals stated that they could not conduct supervision as effectively as the inspectors, could not make a fair and objective teacher supervision, and had not received sufficient postgraduate and in-service training in teacher supervision.

School principals emphasize the necessity of postgraduate education and in-service training, especially in educational administration and supervision. It is stated that school principals should know educational administration and supervision, knowledge and skills of the use of technology, communication, and human relations knowledge and skills, social justice knowledge, current legislation, and professional knowledge in their field for their supervisory competencies. According to the research findings, it is understood that there is a need for legal regulations that will form the basis for the employment of school principals and determine common qualifications and competencies. In addition, school principals need time to carry out teacher inspections in a planned, scheduled, and

healthy way; it was understood that they could not realize this because of the intensity of other responsibilities at the school.

Within the second sub-aim of the research, the positive aspects of teacher supervision by school principals are as follows: a reduction of tensions because of supervision at school; the possibility of a process-oriented and guidance-based supervisory approach; an opportunity to get to know teachers and students closely; an increase in the motivation of teachers and students; provision of opportunities for school principals to become aware of problems and their professional development; and to enable an increase in quality. According to the research findings, it is understood that the supervision of teachers by school principals provides a number of opportunities in terms of process-oriented guidance that will allow for teachers' on-the-job training. Regarding the negative aspects of teacher supervision by school principals, all the participants mentioned that there were difficulties in fair and objective evaluation, as sanctions cannot be applied to a teacher whose inadequacy/deficiency is observed. There are also difficulties, such as an insufficient knowledge and skill in supervising, a difficulty in giving feedback, not taking supervisors seriously, communication problems, deterioration of organizational climate/trust because supervising creates anxiety, a lack of knowledge in different branches, and a lack of sufficient time in the planning of supervision.

Within the third sub-aim of the research, the suggestions regarding teacher supervision by school principals focus on the professionalization of the school principality. They emphasize that the supervision of teachers by qualified school principals, whose main profession is managing their own school and who feel that they belong to this profession, instead of school principals whose main profession is still as teachers, will bring healthier results. In addition, they state that to provide the autonomy of school principals in teacher supervision, any supervision/evaluation results should be enforceable and binding. They see it necessary to arrange the following: teacher supervision criteria (for reasons such as scientific, technological developments, pandemics, and so on); provide training for school principals on supervision; reorganize the qualifications of school principals in the appointment regulations; and a requirement that school administrators have at least postgraduate education in educational administration and supervision. They state that clear and understandable legal arrangements should be made regarding the job description, authority, and responsibilities of school principals in teacher supervision.

Ethical Approval: *This research was carried out with the permission of the Human Research Ethics Committee of Zonguldak Bülent Ecevit University, protocol number 971, dated 31 December 2020.*

Conflict Interest: *There is no conflict of interest in this study, and no financial support has been received.*

Authors Contributions: *Author contribution is equal.*

References

- Ağaoğlu, S. ve Ağaoğlu, Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. [School principals' school supervision responsibilities] *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*. 15 (1), 219-226..
- Altun, M., Şanlı, Ö. ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerinin okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. [Examination of the opinions of education inspectors about the supervisory duties of the school principals.] *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), s.79-96.
- Arabacı, İ. B. (1999). MEB teftiş politikası (ı). [MNE inspection policy] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(20), 545-575.
- Arslantaş, H. Tösten, R. ve Avcı, Y. (2020). Liselerde ders denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. [Evaluation of course control practices in high schools.] *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 417-431.
- Aydın, İ. (2019). *Öğretimde denetim: durum saptama, değerlendirme ve geliştirme*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aydın, B. Günbey, M ve Kara, E. (2020). İlk defa görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar. [The problems faced by first-time principals.] *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1194-1205.
- Altunay, E. (2020), Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri. [Principal and teacher opinions on course inspections of school principals] *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127.
- Bayar, T. (2017). Maarif müfettişlerinin sınıflarda uyguladığı rehberlik ve denetim uygulamalarının kaldırılmasına ilişkin öğretmen okul müdür ve maarif müfettişlerinin görüşleri. [Opinions of teacher school principal and maarif inspectors regarding the removal of guidance and supervision practices applied by maarif inspectors in classrooms.] [Unpublished master thesis] Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Beycioğlu, K. & Dönmez, B. (2009). Eğitim denetimini yeniden düşünmek. [Rethinking education supervision] *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93.
- Boydak Özcan & Nanto (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. [Audit from the eyes of school administrators from the past to the present] *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 4 (2) 19-37.
- Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. [Some audit roles and reasons that appear to have not been adequately fulfilled in the supervision of primary schools.] *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 127-134.
- Burnham, R. M. (1976). Instructional supervision: Past, present and future perspectives. *Theory into Practice*, 15, (4), 301-305.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

- Bülbül, M. (2020). *Eğitimde teftiş sistemi ve politikaları*. (Politika Notu: 2020/13). İstanbul: İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı. DOI: 10.26414/pn013
- Cengiz, C. (1992). *Milli Eğitim Bakanlığı bakanlık müfettişlerinin yetiştirilmesi ve teftişin geliştirilmesi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Ceylan, D. (2018). Müfettişlerin rehberlik görevleri. *Eğitime Bakış*, 14(44), 79-87.
- Deniz, Ü & Saylık, N. (2018). Okul müdürleri ve öğretmenlerin perspektifinden öğretimde denetim problemi. [Control problem in teaching from the perspective of school principals and teachers.] *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram Ve Uygulama*. 1(1), 67-80.
- Dönmez, B. & Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri. [Opinions of school principals and teachers regarding the course control duties of school principals.] *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 10 (29), 454-478.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elmas, A. & Altınışık, S. (2018). Köy enstitülerinde denetim uygulamaları. [Inspection practices in village institutes.] *Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(18), 401-425.
- Erdoğan, İ. (2009). Eğitim öğretimde yeni yönelimler ve eğitim müfettişliği. [New orientations in education and the inspectorate of education.] *Eğitim denetimi 1. uluslararası katılımlı ulusal eğitim denetimi sempozyumu*, 22-23 Haziran, Ankara: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayınları.
- Ergen, H. & Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. [Teacher's opinions on school principals conducting course inspections.] *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(1), s. 1-19.
- Garman, N. (2020). The Dream of Clinical Supervision, Critical Perspectives on the State of Supervision, and Our Long-Lived Accountability Nightmare. *Journal of Educational Supervision*, 3 (3). <https://doi.org/10.31045/jes.3.3.2>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2017). *SuperVision and instructional leadership* (10th ed.). Pearson.
- Gönülaçar, Ş. (2018a). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. [Transformational pain in education supervision.] *Eğitime Bakış*, 14(43), 88-97.
- Gönülaçar, Ş. (2018b). İngiltere Eğitim Standartları Ofisi (OFSTED) ve Türkiye'nin eğitim denetimi için bir model önerisi. [The UK Office for Education Standards (OFSTED) and Turkey's proposal for a model for education supervision.] *Eğitime Bakış*, 14(44), 24-32.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. [Contemporary audit approaches.] *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.

- Karatepe, K. (2014). Bürokratik dokunulmazlığın inşası: denetim sisteminde "reform" ve teftiş kurullarının kaldırılması. [Construction of bureaucratic immunity: "reform" of the audit system and the abolition of inspection boards.] *Mülkiye Dergisi*, 34 (268), 91-121.
- Kayıkçı, K., Özdemir, İ. & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. [Opinions of school principals about changes in audit understanding and practices.] *Elementary Education Online*. 17(4), 2170-2187.
- Kel, M. A. & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. [Education audit in the process of change: Opinions of inspectors, school administrators and teachers.] *TEBD*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>
- Koç, M. H. (2018). Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilköğretim müdürlerinin görüşleri. [Views of primary school principals regarding teacher inspections by school principals.] *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48(48), 91-110.
- Koç, İ. & Akın, U. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: öğretmenlerin görüş ve önerileri. [Positive and negative aspects of the course inspections carried out by the principals: the opinions and recommendations of the teachers.] *Turkish Studies Education*, 15(1), 261-288.
- Konan, N., Bozanoğlu, B. & Çetin, R. B. (2019). Milli Eğitim Bakanlığı teftiş politikalarına ilişkin okul yöneticileri ve öğretmen görüşleri. [School administrators and teachers' opinions on the inspection policies of the Ministry of National Education.] *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 7(4), 1449-1474.
- Köybaşı, F., Uğurlu C.T., Bakır, A.A. & Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. [Teacher opinions on course control in primary schools.] *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 12(4), 327-344.
- Kurum, G. & Çınkır, Ş. (2017). Cehennemde Evlilik: Türkiye’de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. [Marriage made in Hell: Views of Education Supervisors on the Unification of Education Supervision in Turkey] *Eğitim ve Bilim*, 42(192), 35-57.
- Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2010). *TC. Resmi Gazete*. (5984/ 76610, 13.06.2010).
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (2011). *TC. Resmi Gazete*. (652/ 28054, 14.09.2011).
- Milli Eğitim Temel Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2014). *TC. Resmi Gazete*. (6528/ 28941, 14.03.2014).

- Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (2014). *TC. Resmi Gazete*. (29009, 24.05.2014).
- Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2016). *TC. Resmi Gazete*. (6764/ 29913, 09.12.2016).
- Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği. (2017). *TC. Resmi Gazete*. (30160, 20.08.2017).
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. [In the opinion of teachers, administrators, supervisors and faculty members, education supervision is a problem in Turkey.] *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(1), 135-156.
- Neuman, W. L. (2007). *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches*. Boston USA: Pearson education inc.
- Nişancı, Z. N. (2015). Geçmişten günümüze yönetim düşüncesi. [Management thinking from the past to the present] *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Yönetim Bilimleri Dergisi*. (13) 25, 257-294.
- Okur, Y. (2010). Türkiye’de teftiş ve iç denetim: kavramlar, beklentiler ve hayatla yüzleşme. [Inspection and internal audit in Turkey: concepts, expectations and confrontation with life] *Maliye Dergisi*, 158, Ocak-Haziran, 570-586.
- Oktar, A. N. (2010). *Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi*. [Unpublished Master Thesis], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Özbaş, M. (2002); İlköğretim okulu müdürlerinin sınıf içi etkinliklerin denetiminde yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler konusunda müdür ve öğretmen görüşleri. [Principal and teacher opinions on what primary school principals should and should do in the supervision of in-class activities] [Unpublished Master Thesis], Hacettepe Üniversitesi
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde dönüşüm yeni değer ve oluşumlar*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Öz, M. F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, H. H. & Y. Çelikten (2017). Milli eğitim sisteminin örgütsel yapısı ve maarif müfettişleri alt sisteminin işleyişi. [Organizational structure of the national education system and the functioning of the substructure of maarif inspectors] *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(7), 967-990.
- Özmen, F & Batmaz C. (2006). İlköğretim okul müdürlerinin öğretmen denetimindeki etkililikleri hizmet yılı ve görev türü değişkenine göre öğretmen görüşleri. [Teacher opinions of primary school principals based on their effectiveness in teacher supervision, year of service and type of task] *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 102-120.
- Pajak, E. & Glickman, C.D. (1989). Informational and controlling language in simulated supervisory conferences. *American Educational Research Journal*, 26, (1), 93-106.

- Paker, T. (2015). Durum çalışması. [Case study] F. N. Seggie& Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (119-134). İstanbul: Anı Yayınları.
- Pınardağ, M. (2013). MEB denetim sistemi tıkanı sorunu çözmeye bakanların ömrü yetmiyor. [MNE inspection system is clogged, ministers can't live to solve the problem] *Eğitim ve Denetim*, 13(24), Mart, 3-7.
- Sağlamer, E. (1975). *Eğitimde teftiş teknikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sayıştay (2019). *Milli Eğitim Bakanlığı 2018 yılı Sayıştay denetim raporu*. [Çevrim içi: <https://sayistay.gov.tr/reports/download/368-milli-egitim-bakanligi>], Erişim Tarihi: 2.2.2022.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *Leadership what's in it for school?* London & New York: RoutledgeFalmer.
- Şahin, S., Elçiçek, Z. & Tösten, R. (2013). Türk eğitim sisteminde teftişin tarihsel gelişimi ve bu gelişim süreci içerisindeki sorunlar. [Historical development of inspection in the Turkish education system and problems in this development process.] *The Journal of Academic Social Science Studies, International Journal of Social Science*, 6(5), 1105-1126.
- Şahin, M. & Üstüner, M. (2014). Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevleri hakkında kararnameye ilişkin okul müdürlerinin görüşleri. [Opinions of the school principals regarding the decree on the organization and duties of the Ministry of National Education] *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (25), 373-392.
- Şekerci, R. & Gök, R. (2017). Yeni denetim uygulamalarına ilişkin ilçe milli eğitim müdürlüğü ve ortaöğretim okulu yöneticilerinin görüşleri. [Opinions of the district directorate of national education and secondary school administrators regarding the new audit practices] *International Journal of Social Science*, 63 (Kış), 127-140.
- Taş, A. (2003). İlköğretim okul yöneticilerinin öğretim liderliği rollerini gerçekleştirme durumları. [Situations in which primary school administrators perform their teaching leadership roles]. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(189), 166-176.
- Taşcıoğlu, N. (2016), Ders denetiminin okul müdürlerince yapılmasına ilişkin maarif müfettişleri görüşleri, 8. *Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi*, 13-15 Ekim, Antalya: Tüm Eğitimciler ve Eğitim Müfettişleri Sendikası Yayınları.
- Taymaz, H. (2002). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tonbul, Y. & Baysülen, E. (2017), Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif, müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. [Evaluation of the regulation change related to course control in terms of the opinions of the maarif, its inspectors, school administrators and teachers.] *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Tosun, A., & Ordu, A. (2020). Okul yöneticilerine göre değişen denetim uygulamaları: Karşılaştırmalı bir analiz. [Audit practices that vary by school administrators: A comparative analysis.] *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 303-320. doi:10.9779/pauefd.544220

- Uluğ, F. (2013). Eğitim denetiminde yapısal dönüşüm ve bütünlük arayışı. [Structural transformation and the search for integrity in education supervision] *Eğitim ve Denetim*, 13(24), Mart, 11-15.
- Yeşil, D. & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. [Examination of teacher opinions of school principals regarding course supervision]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, A.& Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2009). Okul müdürlerinin denetim görevi. [Supervisory duty of school principals] *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 19-35.