

## Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmede Karşılaştıkları Güçlükler

Hasan Hüseyin POMAY<sup>1</sup>  Ali ÜNAL<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Konya, Türkiye [hasanpomay@gmail.com](mailto:hasanpomay@gmail.com)

<sup>2</sup> Prof. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, AKEF, Eğitim Bilimleri, Konya, Türkiye [aliunal@erbakan.edu.tr](mailto:aliunal@erbakan.edu.tr)

(Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

### Makale Bilgileri

### ÖZ

#### Makale Geçmişi

Geliş: 02.06.2023

Kabul: 26.09.2023

Yayın: 29.10.2023

#### Anahtar Kelimeler:

Öğretmen Denetimi,  
Okul Denetimi,  
Eğitim Denetimi

Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye’de 2014 yılında müfettişlerin, öğretmen denetimi yapması uygulamasını kaldırmıştır. Bu tarihten sonra öğretmen denetimi yapma görevini sadece okul müdürleri yürütmektedir. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirirken hangi güçlüklerle karşılaştıklarını tespit etmektir. Araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Konya ili sınırları içerisinde görev yapan 16 okul müdüründen oluşmaktadır. Katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar sistem kaynaklı ve denetimin doğası kaynaklı sorunlar olmak üzere iki temada bütünleştirilmiştir. Sistem kaynaklı olarak; yetki eksikliği, müdürlük için yetersiz eğitim, müdürlerin atama yöntemleri, yüksek iş yükü ve branş öğretmenlerini denetleme zorlukları kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. Denetimin doğası kaynaklı olanlar da öğretmen-müdür ilişkisinde gerginlikler, öğretmenlerde kaygı, potansiyel çatışma, kıdemli öğretmenlerin direnci, denetim sırasında heyecan ve öğretmenlerin performansını etkileyen kişisel faktörlerdir. Yaşanan zorluklar, müdür-öğretmen arasındaki etkili iletişimi engellemekte, öğrenme ortamını bozmakta ve denetimden beklenen faydaların elde edilmesini engellemektedir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sistem düzeyinde öneriler getirilmiştir.

## Difficulties Encountered by School Principals in Fulfilling Their Supervisory Duties

### Article Info

### ABSTRACT

#### Article History

Received:02.06.2023

Accepted: 26.09.2023

Published: 29.10.2023

#### Keywords:

Teacher Supervision,  
School Inspection,  
Education Supervision

The Ministry of National Education abolished the practice of supervisors conducting teacher supervision in Turkey in 2014. After this date, only school principals carry out the task of teacher supervision. The aim of this study is to determine which difficulties school principals face while fulfilling their supervisory duties. Case study, one of the qualitative research techniques, was used to collect, analyse and interpret the research data. The study group of the research consists of 16 school principals working in Konya province. Participants were determined by using maximum diversity sampling method. Data were collected through semi-structured interviews. The problems faced by school principals were integrated into two themes: system-related problems and problems related to the nature of supervision. System-related problems include lack of authority, insufficient education for principalship, methods of assignment of principals, high workload and difficulties in supervising subject teachers. Those arising from the nature of supervision are tensions in the teacher-principal relationship, anxiety in teachers, potential conflict, resistance of senior teachers, excitement during supervision and personal factors affecting teachers' performance. The difficulties experienced prevent effective communication between principals and teachers, disrupt the learning environment and prevent the expected benefits of supervision. In line with the results obtained, recommendations have been made at the system level.

**Atıf/Citation:** Pomay, H. H. & Ünal, A. (2023). Okul Müdürlerinin Denetim Görevlerini Yerine Getirmede Karşılaştıkları Güçlükler. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 694-712.



“This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) (CC BY-NC 4.0)”

## GİRİŞ

Örgüt literatürüne göre, denetim genel olarak, bir kişinin veya birimin çalışmalarının izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecini ifade eder. Tarihsel olarak, öğretmen denetimi de öğretmenlerin öğretim davranışlarının bu geleneksel paradigma temelinde izlenmesi ve değerlendirilmesine dayalı olarak uygulanmıştır (Glickman vd., 2007). Bürokrasiyi temel alan bu denetim anlayışı, zaman içinde öğretim ve öğrenci başarısını geliştirmeyi amaçlayan öğretmenle birlikte çalışmayı gerektiren bir anlayışla yürütülmeye evrilmiştir (Sullivan ve Glanz, 2015). Söz konusu paradigma değişimi sonrası, öğretmen denetimi artık öğretmenin mesleki gelişimiyle ilgilenen bir örgütsel fonksiyon olarak görülmektedir. Bu yeni yaklaşıma göre, öğretmenlerin yetişmesiyle birlikte öğretim performansında ve öğrencilerin daha iyi öğrenmesinde gelişim sağlanması hedeflenmektedir (Nolan ve Hoover, 2008). Ayrıca, bu yeni paradigma çerçevesinde öğretim ve öğrenci öğrenmesini geliştirmek amacıyla derin yansıtıcı uygulamaları cesaretlendiren bir süreç izlenmektedir. Bu süreç, öğretmenlerle diyalog kurarak yürütülen, yargılayıcı olmayan, sürekli ve işbirlikçi bir yaklaşımı içermektedir (Sullivan ve Glanz, 2015).

Öğretmen denetimi, iki temel amaca odaklanır: Birincisi, öğretmenin performansını değerlendirmek ve ikincisi öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktır. Bu amaçlardan birincisi, genel değerlendirme olup, öğretmenin performansının değerlendirilerek, ödüllendirme, yükselme gibi mesleki kararların verilmesini amaçlar. İkincisi ise biçimlendirici değerlendirme olup, öğretmenin mesleki gelişimini sağlayarak etkili eğitimin gerçekleştirilmesini amaçlar (Acheson ve Gall, 2003). Okul müdürünün şu anki fonksiyonu ikinci amacın gerçekleşmesi için öğretimsel yardım ediciliktir (Seifert ve Vornberg, 2002). Diğer bir deyişle, denetimin amacı ne öğretmenlerin yeterlilikleri hakkında yargıda bulunmak ne de onları kontrol etmektir, daha ziyade öğretimlerini geliştirmek için gayri resmi ve işbirliği içinde çalışmaktır (DiPaola ve Hoy, 2014). Seifert ve Vornberg'e göre (2002), "gelişme, yardım ve işbirliği" okul müdürünün öğretim denetimi yaparken geliştirmek istediği anahtar kavramlar olmalıdır. Bu bir seçenek değil, zorunluluktur.

Öğretmen denetiminin amacı değişince, doğal olarak denetim yapanların rolü de bu yeni amaca uygun olarak değişecektir. Bu kapsamda denetçilerin rolü, usta (uzman) öğretmenler olmak ve meslektaşlarına tavsiye ve destek sağlamak olarak tanımlanmaktadır (Hoy ve Forsyth, 1986). Hoy ve Forsyth (1986), okul müdürünün bu yeni denetçi rolüne geçmesinin okul müdürlerinin resmi yetki ve statüsünün işlevsiz kalmasıyla sonuçlanacağını, müdürün uzmanlık ve kişisel becerilerini kullanarak gayri resmi yetki kazanması gerektiğini belirtmişlerdir. Onlara göre okul müdürünün bundan kaçınması, gerçek etkileşimi ve verimli sorun çözmeyi engeller çünkü resmi yetkiyi, statüyü ön plana çıkarmak sosyal desteği engeller ve iletişimi kısıtlar ve çarpıtır. Dolayısıyla denetimin amacı ve denetçinin rolünün değişmesi, öğretmen denetimini hiyerarşik bir ilişkiden, etkileşimli ve ilişkisel bir sürece de dönüştürmüştür. Bu bakış açısına göre denetim, insanlar arasında, eşitler ilişkisi şeklinde gerçekleşen bir süreç olarak yürütülmelidir.

Darling-Hammond'a (1996) göre, öğrencilerin nitelikli bir öğretmen tarafından eğitime hakkı olduğu gibi, öğretmenlerin de yüksek kalitede bir müdür tarafından denetlenmeye hakkı vardır (s.198). Okul müdürü, eğitim kurumunun lideri olarak denetim işlevini kritik bir rol haline getirerek, kurumun gelişiminde ve başarısında son derece önemli bir rol oynayabilir. Hoy ve Hoy'a (2012) göre, müdürün öğretmenlerin etkililiğini değerlendirdiği geleneksel denetim yöntemlerinin modası geçmiştir ve çoğu zaman törenseldir. Onlara göre, müdürler, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için meslektaşları olarak öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması gerektiğini varsayan öğretim liderliğine odaklanmalıdır.

Öğretim liderliğinin tipik odak noktasında, öğrencilerin gelişimini doğrudan etkileyen faaliyetlerle meşgul olan öğretmenlerin davranışları vardır (Leithwood vd., 1999, s. 8). Hoy ve Hoy'a (2012) göre, bir öğretim lideri olarak müdürün rolü, öğretim liderliğinin temel görevleri olan öğretmenlerin mesleki gelişimini denetlemek, değerlendirmek ve onlara rehberlik etmektir.

Bellibaş ve diğerleri (2022), müdürlerin bu denetim rollerine, program ve öğretim planı üzerinde öğretmenlerle birlikte çalışmayı, öğretim sorunlarını toplu olarak ele almayı, öğretmenlere gerekli materyalleri sağlamayı ve oluşturmayı da eklemişlerdir.

Okul müdürleri, tam da Hoy ve Hoy'un (2012) önerdikleri öğretmenlerin meslektaşları olarak, işbirliği ve ekip çalışması yaparak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yardımcı olabilecekleri bir konumdadırlar. Bu konumlarını kullanarak geri bildirim sağlayacakları, potansiyel gelişim alanlarını belirleyecekleri ve uygun mesleki gelişimi sağlayabilecekleri fırsatlara sahiptirler (Seifert ve Vornberg, 2002, s. 201). Ayrıca, müdürler, sınıflarda öğrencilerle çalışırken öğretmenlerin sürekli ve hızlı öğretimsel kararlar alırken gerçekte neler olduğunu gözlemleyerek veri toplayarak öğretmenlere yansıtma süreçlerinde yardımcı olabilirler (DiPaola ve Hoy, 2014). Bu nedenle okul müdürleri, öğretim lideri olarak, sınıflarda zaman geçirmeli, öğretmenlerle öğretme ve öğrenme hakkında konuşmalı ve işe gömülü mesleki gelişim fırsatları sağlamalıdır. Bu faaliyetler, öğretim uygulamalarını geliştirmeye, öğretmenlerin öğrencilerin nasıl öğrendiklerine ilişkin bilgilerini artırmaya ve farklı durumlarda uygun öğretim stratejilerini uygulamaya odaklanmalıdır (DiPaola ve Hoy, 2008; Hoy ve Hoy, 2012). Müdürler bunun için sınıflarda aktif olarak gözlem yapmalı ve öğretimle ilgili konuşmalar yapmalıdır. Bu, denetimin, değerlendirmenin ve mesleki gelişimin ayrılmaz bir parçasıdır (Zepeda, 2019). Okul müdürlerinin rolü, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek ve işbirliği yaparak geri bildirim ve öğrenme fırsatları sunmak suretiyle onların yanında yer almaktır.

Türkiye'de bütün amirlere olduğu gibi, okul müdürlerine de denetim görevi veren temel düzenleme, Devlet Memurları Kanunu'nun 10. Maddesidir. Madde şu şekilde düzenlenmiştir: "Devlet memurları amiri oldukları kuruluş ve hizmet birimlerinde kanun ve diğer mevzuatla belirlenen görevleri zamanında ve eksiksiz olarak yapmaktan ve yaptırmaktan, maiyetindeki memurlarını yetiştirmekten, hal ve hareketlerini takip ve kontrol etmekten görevli sorumludurlar." Kanuna göre, başka bir düzenleme olmasa bile okul müdürleri, amir konumunda oldukları için öğretmenleri denetlemekle sorumludurlar.

Okul müdürlerine verilen öğretmen denetleme görevinin yasal temelleri ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] ilköğretim ve ortaöğretim yönetmeliklerinde bulunmaktadır. Halen yürürlükte olan MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 39/1 maddesinde (MEB, 2014a, Md. 39/1), "Müdür, ... görev tanımında belirtilen diğer görevlerin yerine getirilmesini sağlar" hükmü bulunmaktadır. Görüldüğü gibi, Yönetmelikte, okul müdürünün "denetim" görevi açıkça yer almamaktadır. Bunun yerine, okul müdürlerine denetim görevi, okul müdürlerinin görev tanımına (MEB, 2000) atıf yapılarak verilmiştir. Bu düzenlemeye göre (MEB, 2000), ortaöğretim dahil tüm kademelerdeki okul müdürlerine, denetim kavramı kullanılmadan denetim olarak değerlendirilebilecek görevler verilmiştir. Bu görevler şu şekilde ifade edilmiştir: Ders yılının çeşitli zamanlarında öğretmenlerin derslerini ve diğer faaliyetlerini yakından izlemek (Md.13). Personelin performansını sürekli gözetip değerlendirerek, verim düşüklüğü varsa bunun sebeplerini araştırmak (Md.18). Bu düzenlemelerin içeriğinden, okul müdürlerine öğretmenlerin performansını izlemek, değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla denetim görevleri verildiği anlaşılmaktadır.

Ortaöğretim kurumları müdürleri açısından öğretmen denetimi görevi daha nettir. MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin 78/1-d (MEB, 2013) maddesinde okul müdürünün öğretmen denetim görevi şu şekilde tanımlanmıştır: "Öğretmenlerin performanslarını artırmak amacıyla her öğretim yılında en az bir defa dersini izler ve rehberlikte bulunur." Görüldüğü gibi Yönetmelik ortaöğretim okul müdürlerine öğretmenlerin bir defa dersini izleme ve rehberlik yapma zorunluluğu getirmiştir. Bununla birlikte dersi nasıl izleyeceği ve yapacağı rehberliğin anlamının ne olduğu ile ilgili bir düzenleme yoktur.

Okul müdürlerinin denetim göreviyle ilgili bir düzenleme de MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğidir (MEB, 2015). Bu Yönetmeliğin 54. Maddesine göre, "Bakanlığa bağlı

her derece ve türden eğitim kurumunda görev yapan ve adaylık sürecini tamamlamış olan öğretmenlerin başarı, verimlilik ve gayretlerini ölçmek üzere her ders yılı sonunda, görev yaptığı eğitim kurumunun müdürü tarafından değerlendirilmesi yapılır.” Yönetmeliğin bu hükmü, yayınlandığı yıl uygulanmaya çalışılsa da sonraki yıllarda yok sayılarak uygulanmamış, sonrasında da yürürlükten kaldırılmıştır.

Bütün olarak değerlendirildiğinde, halen yürürlükte olan mevzuatın, okul müdürlerine denetim görevi verdiği ancak öğretmen denetiminin ne zaman, nasıl ve ne kadar yapılacağına ilişkin açık düzenlemeler içermediği anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, açık olan husus, mevzuatın okul müdürlerine öğretmen denetim görevi olarak öğretmenlerin performansını ölçmek ve değerlendirmek değil, öğretmenlere rehberlik yapmak görevi verdiğiidir. Bu durum, okul müdürünün denetim görevinin, öğretme ve öğrenmeyi geliştirmek için meslektaşları olarak öğretmenlerle işbirliği içinde çalışması gerektiğini varsayan öğretim liderliğine odaklanarak (Hoy ve Hoy, 2012) yapmasının tasarlandığı şeklinde değerlendirilebilir.

Okul müdürlerinin denetim görevi hakkında Türkiye’de 2014 yılı sonrasında daha fazla araştırma yapılmaya başlanmıştır. Bu durumun nedeni, MEB’in, 2014 yılına kadar öğretmen denetimi yapan müfettişlerin, öğretmen denetimi yapması uygulamasını kaldırma kararı almış olmasıdır (MEB, 2014b). Bu kararla birlikte, öncesinde okul müdürleri ve müfettişler tarafından yapılan öğretmen denetimleri, sadece okul müdürleri tarafından yapılır hale gelmiştir. Bu yeni durumun ortaya çıkmasıyla birlikte okul müdürlerinin denetim görevleri daha fazla önemli hale geldiği düşünülerek doğal olarak araştırmacıların ilgisini çekmiş ve konuyla ilgili araştırmalar artmıştır. Araştırmaların artmasında, önceki süreçte müfettişlerin öğretmen denetimi yapıyor olmasının, okul müdürlerinin denetim görevi önceden yokmuş gibi değerlendirilerek, öğretmen denetimini okul müdürleri yeni yapmaya başlamış gibi düşünülmesinin de etkisi vardır. (Örneğin: Bellibaş, 2023; Özdemir, 2020). MEB’in 2022 (MEB, 2022) yılında yaptığı düzenleme ile müfettişlere yeniden öğretmen denetimi yapma görev ve yetkisi vermiş olmasına rağmen, müfettişlerin henüz öğretmen denetimi yapmaya başlamamalarının da bu algının devam etmesinde önemli etkisi olduğu söylenebilir.

Türkiye’de 2014 öncesi yapılan araştırmalar, okul müdürlerinin, ders denetimini öğretmeni ve eğitim faaliyetlerini geliştirmek için değil, bürokratik bir işlemi yerine getirmiş olmak için yapıldığını, hiç yapmadığını ya da çok az yapıldığını (Altun ve Yengin Sarpkaya, 2014; Bellibaş, 2014; Şentürk ve Ünal, 2011), müdürlerin teorik ve pratik bilgidен yoksun olduklarını (Acar, 2009; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013) göstermektedir. 2014 öncesinde yapılan araştırma sonuçları, okul müdürlerinin öğretmen denetim uygulamalarının genel olarak eğitim sürecine ve öğretmenlere katkısı olmayan, hatta öğretmenleri rahatsız eden (Şentürk ve Ünal, 2011) bir süreç olduğunu göstermektedir.

Okul müdürlerinin denetim görevleriyle ilgili 2014 sonrasında yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlar da öncekilerden farklı değildir. Denetimler formaliteden yapılmakta (Balyer ve Özcan, 2020; Gümüş vd., 2021; Koşar ve Buran, 2019), iyi planlanmadan geleneksel şekilde yürütülmekte, öğretmenlere yararlı olmamakta (Bütün Ikwuegbu, 2022; Duykuluoğlu, 2018; Gümüş vd., 2021) ve öğretmenler, okul müdürlerini uzman olarak görmemektedir (Köybaşı vd., 2017; Ozdogru, 2022). Sonuçta, okul müdürlerinin öğretmen denetimi uygulamalarının, öğretmen denetimini müfettişlerle aynı anda yaparken de müfettişler olmadan sadece kendileri yaptığında da değişmediğini, denetim uygulamalarının her iki durumda da etkisiz olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmen denetimi uygulamalarının etkisizliği, doğal olarak süreçteki sorunlara işaret etmektedir. Sınırlı sayıda yapılmış olsa da araştırmalarda, okul müdürlerinin öğretmen denetimi sırasında bazı sorunlarla karşılaştığını göstermektedir. Bu sorunlar, okul müdürünün kendisi kaynaklı, öğretmen kaynaklı veya denetimin doğası kaynaklı olarak üç grupta toplanabilir. Okul müdürleri, denetim sırasında ek iş yükü ortaya çıkarması (Koşar ve Buran, 2019), iletişim ve

denetim bilgisi eksikliği (Koç ve Akın, 2020; Ulutaş ve Günaydın, 2022), objektif olamama (Altunay, 2020) ve yasal yetkiye sahip olmama (Ulutaş ve Günaydın, 2022) gibi nedenlerden dolayı sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir. Okul müdürlerinin öğretmen kaynaklı denetim sorunları ise öğretmenlerin denetimi kişisel ve olumsuz algılamaları (Atay, 2022), yetersizliğinin ortaya çıkacağı kaygısı, özerkliğine müdahale algısı (Koşar ve Buran, 2019) özeleştirici eksikliği (Altunay, 2020) ve denetim sonrası verilen dönütlerden yararlanmamaları (Balyer ve Özcan, 2020) gibi durumlardır. Okul müdürü denetimin doğası kaynaklı olarak da okul ikliminin bozulması, denetim sırasında öğrencilerin davranışlarının değişmesi (Koç ve Akın, 2020) ve müdür-öğretmen gerginliği (Koşar ve Buran, 2019) gibi hususlarda sorunlar yaşamaktadır. Bütün bu sorunlara rağmen, müdürleri tarafından denetlenen ve geri bildirim alan öğretmenlerin öğretim uygulamalarını geliştirme olasılığının arttığına dair araştırma sonuçları vardır (Bellibaş 2023; Özdemir, 2020). Ancak, bu gelişmenin şartı, öğretmenlerin denetim sürecini faydalı bulmalarıdır (Özdemir, 2020). Dolayısıyla öğretmen denetim sürecinin etkili olabilmesi için okul müdürlerinin, denetimde yaşadıkları sorunların çözülmesi ve öğretmenlerin denetimi faydalı bulmaları için çalışılmalıdır. Bunu yapmanın yolu da yaşanan sorunları öncelikle tespit etmekten geçmektedir. Konu ile ilgili araştırmalar yapılmış olsa da okul müdürlerinin öğretmen denetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin literatür sınırlıdır ve tutarsızlıklar içermektedir. Örneğin okul müdürleri her yıl gözlem yaptığını belirtmelerine rağmen (Koşar ve Buran, 2019), Teaching and Learning International Survey'in (TALIS) sonuçlarına göre (OECD, 2019) Türkiye'de son beş yılda hiç değerlendirme almayan öğretmenler bulunmaktadır.

Görüldüğü gibi, önceki araştırmalar, öğretmen denetimi sürecinde karşılaşılan sorunlara işaret ediyor. Bu sorunlara rağmen, öğretmenlerin denetimi faydalı bulmaları durumunda, öğretim uygulamalarını geliştirme olasılığının artması da söz konusudur. Ancak, literatürdeki araştırmaların sınırlı ve tutarsız olduğu da bir gerçektir. Bu nedenle, öğretmen denetimi sürecindeki sorunları geniş bir perspektiften ele alarak, bu sorunların kökenlerini ve etkilerini detaylı bir şekilde inceleme potansiyeli taşıyan bu araştırma, literatüre önemli bir katkı sunabilir. Bu katkı, sorunların çözülmesi ve öğretmenlerin denetimi daha olumlu bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olarak öğretim uygulamalarının geliştirilmesine de katkıda bulunabilir. Bu araştırmanın amacı, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirirken hangi güçlüklerle karşılaştıklarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu soruya yanıt aranmıştır: Okul müdürleri denetim görevlerini yerine getirirken hangi güçlüklerle karşılaşmaktadırlar?

## **YÖNTEM (METHOD)**

### **Araştırma Modeli**

Araştırma verilerinin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma tekniklerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırmanın çalışma grubu, Konya ili sınırları içerisinde görev yapan 16 okul müdüründen oluşmaktadır. Müdürler, cinsiyet (kadın, erkek); okul türü (ilkokul, ortaokul, lise, anaokulu) ve öğrenim durumu (lisans, yüksek lisans, doktora) değişkenlerine göre, maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Kadın müdür sayısının azlığı nedeniyle, cinsiyet konusunda çeşitlilik sağlanamamıştır. Denetim deneyimlerinin fazla olması için katılımcılarda en az 5 yıl yöneticilik yapma şartı aranmıştır. Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1'de gösterilmiştir.



**Tablo 1.** Katılımcıların demografik özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Branş	Yöneticilik Kıdemi	Okul Türü	Öğrenim Durumu
Müdür 1	Erkek	Sınıf Öğretmeni	5 yıl	İlkokul	Yüksek Lisans
Müdür 2	Erkek	Görsel Sanatlar	15 yıl	Anadolu İHL	Yüksek Lisans
Müdür 3	Erkek	Sınıf Öğretmeni	26 yıl	İlkokul	Lisans
Müdür 4	Erkek	Sosyal Bilgiler	15 yıl	Ortaokul	Yüksek Lisans
Müdür 5	Erkek	Bilişim Teknolojileri	10 yıl	İmam-Hatip Ortaokulu	Yüksek Lisans
Müdür 6	Erkek	Fen Bilimleri	15 yıl	Ortaokul	Lisans
Müdür 7	Erkek	DKAB	12 yıl	İmam-Hatip Ortaokulu	Lisans
Müdür 8	Erkek	İHL Meslek Dersleri	32 yıl	Anadolu İHL	Lisans
Müdür 9	Erkek	Fizik	12 yıl	Anadolu Lisesi	Lisans
Müdür 10	Erkek	Edebiyat	15 yıl	Meslek Lisesi	Lisans
Müdür 11	Kadın	Sınıf Öğretmeni	8 yıl	İlkokul	Lisans
Müdür 12	Erkek	Sağlık Hizmetleri	23 yıl	Meslek Lisesi	Lisans
Müdür 13	Erkek	Sınıf Öğretmenliği	22 yıl	İlkokul	Lisans
Müdür 14	Kadın	Okul Öncesi	8 yıl	Ana Okulu	Yüksek Lisans
Müdür 15	Erkek	Okul Öncesi	10 yıl	Ana Okulu	Yüksek Lisans
Müdür 16	Erkek	Edebiyat	14 yıl	Anadolu Lisesi	Yüksek Lisans

### Veri Toplama Araçları ve Süreçleri

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak görüşme, veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu, literatür de dikkate alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olup geçerliği ise uzman incelemesi yapılarak sağlanmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra pilot uygulama için iki okul müdürüyle görüşme yapılarak formun uygunluğu kontrol edilmiştir. Pilot uygulama sonucunda katılımcı okul müdürlerine görüşme sırasında şu sorunun sorulmasına karar verilmiştir: “Denetim uygulamalarını gerçekleştirirken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?”

Veriler, birinci araştırmacı tarafından yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşme öncesinde, katılımcılara, çalışmanın amacı, içeriği, görüşme şekli ve içeriği ile ilgili bilgi verilmiştir. Araştırma ile ilgili olarak yapılan tüm çalışmaların okul müdürlerinin iznine bağlı olduğunu dilerlerse görüşmeden çekilebilecekleri belirtilmiştir. Görüşülen müdürlere kendilerini güvenli ve rahat hissetmeleri adına Bilgilendirilmiş Onam Formu imzalatılmıştır. Müdürlerin kimlik bilgilerinin hiçbir şekilde başka yerlerde kullanılmayacağı ve yapılan görüşmeleri kodlarken ‘Müdür 12’ şeklinde yapılacak kodlamalarla katılımcıların her şekilde gizli kalacakları taahhüt edilmiştir. Veri toplama sürecinde daha önce belirlenen okul müdürlerinden ses kaydı almak için izin istenmiş ve görüşülen müdürlerin tamamı ses kaydı yapılmasına izin vermiştir.

Görüşmenin sohbet ortamında yapılmasına çaba gösterilmiştir. Görüşme sırasında konuşmanın kesildiği anlarda araştırmacı sonda sorularla iletişimi kuvvetlendirme ve katılımcıları görüşmeye daha da motive etme yoluna gitmiştir. Görüşme sırasında araştırmacı hiçbir şekilde fikir beyan etmemiş, yorum yapmadan dinlemiş ve sadece konuşmacıyı dinlediğini ve anladığını belirten tepkiler vermiş, konuşma ile ilgili notlar almıştır. Görüşmeler ortalama 40 dakika sürmüştür.

## Verilerin Analizi

Görüşme kayıtları öncelikle aslını bozmadan yazıya geçirilmiştir. Sadece gizli tutulması gereken kayıtlar, yazım yanlışları, okul ve müdür isimleri bunun dışında tutulmuştur. Görüşmelerin yazıya geçirilmesinin ardından tüm katılımcılara whatsapp ve e-posta yoluyla gönderilerek, hatalı ya da eksik buldukları bir yer olup olmadığı sorulmuştur. Katılımcıların hiçbirisi hata ya da eksiklik bildirmemişlerdir.

Analize hazır hale getirilen veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek'in (2018) önerileri doğrultusunda verilerin analizi 4 aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada araştırmacılar araştırmada elde edilen verileri anlamlandırmıştır. Bu aşama verilerin kodlanması aşamasıdır. İkinci aşama ise bulunan kodların ortak özelliklerine göre temaların bulunması aşamasıdır. Bu işlemi yaparken kodların ortak özelliklerinin bulunması gereklidir. Üçüncü aşama ise belirlenen kod ve temaların yorumlamaya hazır hale getirilmesi aşaması dördüncü ve son aşama ise elde edilen bulguların yorumlanması aşamasıdır.

Bu dört aşama esas alınarak verilerin analizi sürecine başlanmış tüm veriler bir araya getirilerek kodlama yapılmıştır. Sonrasında eğitim yönetimi alanında yetkin iki kişiye daha bütün verilerin kodlama çalışması yaptırılmıştır. Bu sayede, farklı kişilerin yaptığı kodlamalardaki benzerlikleri ve farklılıkları inceleyerek kodlamanın güvenilir olduğu değerlendirilmiştir. Bağımsız katılımcıların yaptıkları kodlamalar dikkate alınarak yapılan kodlama üzerinde değişiklikler yapılmıştır. Yapılan son düzenlemelerden sonra literatür de dikkate alınarak temalar oluşturulmuştur.

Son aşamada ise elde edilen bulgular katılımcılarla paylaşarak geçerlik artırılmaya çalışılmıştır. Ayrıca bulguların literatüre göre tutarlı olup olmadığı incelenmiştir. Raporlama esnasında bulgular geçerlik kanıtı olarak görüşme metinlerinden alınan kesitlerle desteklenmiş ve okul müdürlerinin deneyimlerinin ortak özellikleri ve farklılıkları betimlenmeye çalışılmıştır.

## Etik

Çalışma, Necmettin Erbakan Üniversitesi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulunun - 10.09.2021 tarih ve 08 nolu toplantısında 2021/440 nolu karar sayısı ile etik açıdan uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

Okul müdürlerinin denetim görevini yerine getirirken karşılaştıkları güçlükler, “sistem kaynaklı güçlükler” ve “denetimin doğasından kaynaklanan güçlükler” olarak iki temada incelenmiştir. Bu temalar da kendi içinde kategorilere ayrılmıştır.

### Sistem Kaynaklı Güçlükler

Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde tespit edilen sistemle ilgili sorunlar arasında yetki eksikliği, müdürlerin atanma yöntemiyle ilgili endişeler, iş yükü sorunları ve branş öğretmenlerini denetlemede karşılaşılan zorluklar yer almaktadır. Bu sorunlar, okul müdürlerinin bakış açısından öğretmen denetiminin verimsiz ve etkinliğinin düşük olarak algılanmasına neden olmaktadır.

**Okul müdürlerin yetkisizliği.** Okul müdürleriyle yapılan görüşmelerde, azalan yetki ve bunun sonucu olarak denetim sürecinin etkisizliği kaynaklı sorunları vurgulayan bu tema ortaya çıkmıştır. Okul müdürlerinin yetkisizliği teması, okul müdürlerinin denetim görevlerini yürütmede

karşılaştıkları zorlukların, azalan yetki ve değerlendirme sisteminin etkisizliği kaynaklı olduğunu yansıtmaktadır.

Müdürler, değerlendirme yapma ve nihai karar verme yetkilerinin sınırlı olduğunu düşünmekte bu da denetim uygulamalarının anlamsız olduğu düşüncesine yol açmaktadır. Yetkilerinin sınırlandırılması olarak ifade ettikleri husus, geçmişte sonuçları ve yaptırımları olan sicil notları verme gibi performans değerlendirme uygulamalarının kaldırılmasıdır. Müdürün ödül veya ceza vermek için gerekli gücü olmayınca, okul yönetimleri etkisiz kurumlara dönüşmektedir. Müdürler, olumlu ya da olumsuz sonuçları olan denetimin önemini vurgulamakta ve denetim sürecinin etkinliğinin bu şekilde artırılabilirliğinin altını çizmektedir. Okul müdürleri, kendilerini denetim rollerini yerine getirmede yetkisiz olarak algılamakta ve bu durum öğretmenlerle etkileşimlerinde kendilerini güçsüz hissetmelerine neden olmaktadır. Ayrıca, denetimin sonuçlarına ilişkin net düzenlemelerin olmaması, müdürlerin süreci önemsiz görmelerine yol açmakta, bu da denetim yapma motivasyonlarının azalmasına neden olmaktadır.

Sonuçta, okul müdürleri, öğretmenleri değerlendirme ve yaptırım uygulama yetkilerinin yetersiz olduğuna ve bunun da denetim uygulamalarının etkisizliğine yol açtığını düşünmektedir. Sınırlı yetki ve algılanan etki eksikliği, denetimin anlamlılığını zayıflatmakta ve müdürlerin öğretmenleri etkili bir şekilde denetleme uygulamalarını olumsuz etkilemektedir. Müdürler, öğretmenleri performanslarına göre ödüllendirme veya cezalandırma konusunda daha fazla yetkiye sahip olmaları ve buna dayalı yapacakları denetimin daha etkili olacağına inanmaktadırlar.

*“Kriteri olacak ve bunun bir sonucu olacak bunu ben kendi kendime değerlendiriyorum, kendi kendime sonuçlandırıyorum, sonuçlarından kendim etkileniyorum. Bunun kimseye ne faydası ne zararı var böyle bir değerlendirme sistemi olur mu? ... O durumda ... denetim anlamsızlaşıyor.” M10*

*“Denetim konusunda müdür yapacaksa bunu müdürün elinin güçlü olması lazım denetimi yaptığı zaman ona bir ödülü veya cezasını verebilmeli bizim elimizde müdür olarak o kadar yetki olduğunu düşünmüyorum ben.” M4*

*“Bir de şu var yani özellikle bakanlığın şu anki denetim mekanizmasının geldiği nokta içerisinde bütün okul müdürleri aynı yaklaşımı sergilemedikleri için sizin istikrarlı bir denetim politikası yürütmeniz özellikle öğretmenleri rahatsız edebilir ediyordur da mutlaka. Bundan rahatsız olan arkadaşlar var çeşitli kanallardan bunlar bize geliyor.” M15*

*“Tabi ki bana bir şey diyemiyor o başka. O yüzden arkaya oturuyorum ama ... farkındayım ki bilinçaltında müdür benim niye açığımı arıyor veya niye geldi yani farkındayım.” M9*

*“Şöyle onlar da şu kısım olabiliyor bazı öğretmenlerimiz, “benim açığımı mı arıyor müdür?” Yani bu önyargıyla. Bana söylemiyorlar ama benim duyduğum bu farklı oluyor. Yani bazı arkadaşlarım genelleme yapmayayım burada bazı öğretmenlerimizden yani şunu diyorlar: Bir şey mi duydu ki benim dersime ziyarete geliyor?” M9*

**Okul Müdürlerinin Eğitimlerinin Yetersizliği.** Katılımcılara göre, okul müdürleri öğretmen denetimi konusunda eğitim almadıkları için sorun yaşamakta, deneme yanılma ve örnek izleme yoluyla yaptıkları denetim uygulamaları da etkili olmamaktadır.

*“Doğrusu ne burada diye sorsan yok. Sebep ne burada öğretmenlik mesleğini idareciler içinde biz de usta çırak ilişkisiyle öğreniyoruz. Yani bilimsel olarak kurallarına göre öğrenemiyoruz. Kimden ne gördük falanca müdür böyle yaptı zamanında ben öğretmenimden böyle gördüm falanca böyle çözüyor. ... Biz bunun eğitimini almıyoruz giriyoruz bir tane sınava. Öğretmene ek görev olarak müdürlük vermek zaten ayrı bir facia. Yani müdür, müdür yardımcılığı aslında öğretmensin aslında öğretmensin sen diyorsun artık müdürsün müdürlüğün nasıl yapılacağıyla alakalı eğitim alıyor mu bu insanlar? ... Bugün öğretmen, bir gün sonra adam müdür.” M10*



**Müdürlerin Atanma Şekli.** Okul müdürlüğü, öğretmenlik mesleğinin devamı niteliğinde olması ve belirli dönemler için görevlendirme şeklinde yapılması, okul müdürlerine buldukları konumun garantisini vermemektedir. Bazı katılımcılar, okul müdürlüğünden alınarak öğretmenliğe geri döndürülecekleri korkusundan dolayı işlerine motive olamamaktadırlar. Bazı müdürler, ilerleyen dönemlerde öğretmenliğe dönme veya denetledikleri öğretmenlerin bir anda müdür olabileme ihtimaliyle denetim görevine soğuk bakmaktadırlar. Okul müdürlerinin atanma şeklindeki problemler, okul müdürlüğünün sabit bir görev olmadığını ve gelecekle ilgili kaygılarından dolayı denetim yapmak istemediklerini göstermektedir.

*“Yarın belki de aynı odada beraber oturacağım öğretmenlerle hiç kötü olmaya gerek yok.” M4*

*“Okul idarecilerinin atanma sürecinde nasıl bir yöntemle atandıkları sorusu tabii tekrar ele alınmalı. Ayrıca zaman içinde deneyim kazanmış çevresinde itibar gören amirleri tarafından objektif olarak değerlendirildiğinde pozitif olan okul idarecilerinin idareciliği devam etmeli... Taşra teşkilatındakiler demokratik olmalı idarecilerin değerlendirilmesini objektif yapmalı. Dolayısıyla dediğim gibi bu alanda kendini yetiştirmiş zaman içinde iyi hale gelmiş veya pek çok kaliteli olan arkadaşlar okul yöneticiliğine devam etmeli diğerleri de sistem dışında öğretmenliğe dönmeli diye düşünüyorum.” M13*

**Müdürlerin İş Yoğunluğu.** Okul müdürlerinin öğretmen denetimi ile ilgili yaşadığı sorunlardan birisi de iş yoğunluğu olarak gösterilmektedir. Okul müdürleri, okulun inşaatı, velilerle iletişim, okulun maddi sıkıntıları ve tesislerin bakım ve onarımını gibi görevleri yaparken, öğretmen denetimi yapmak için zaman kalmaması ya da denetim faaliyetlerini bölmek zorunda kalmalarını sorun olarak görmektedirler. Müdürler iş yoğunluğu nedeniyle denetim yapamadıkların veya planladıkları hedefe ulaşamamaktan şikâyet etmektedirler.

*“Mesela ben de -öğretmen denetimini- tam yapıyorum dersem yalan söylemiş olurum. Çünkü bugün denetim yapmayı düşünürüm. Bir velim gelir iki saat onunla o konuyu çözümlmek için uğraşırız. Ya da bir bakarsın ... ya kalorifer de bir arıza çıkar ya da muslukla ilgili çıkar. Zaman problemimiz var. Kendimiz odaklanamıyoruz kendi işimize odaklanamıyoruz. ... Okul müdürleri okulun fiziki inşaatıyla uğraşılıyor. Gelen velilerle direk temasla uğraşılıyor. Okulun maddi sıkıntılarını çözmek için dışarıdan para almak için uğraşılıyor. Musluk bozuluyor onunla uğraşılıyor. Senin bir bina içinde tadilat tamirat yapacak bir tane hizmetlim yok. Biz eğitimdeki planlamayı yapacak okul müdürüdür.” M3*

*“Neden yapamıyoruz. Bir, zaman problemi ortaya çıkıyor yani bu idare kısmında olduğumuz için. Bazen planlamalarımın olduğu dönem de anlık veli yanına gelebiliyor, okulumuzda başka problemler olabiliyor. O sonraki günlere sarkıyor bundan dolayı planladığım günün dışında giremediğim sebebi oluyor.” M9*

**Branş Öğretmenlerinin Denetimi.** Okul müdürleri, kendi branşının dışında olan öğretmenleri denetlemenin zorluğunu, denetimde yaşadıkları güçlük olarak koymuşlardır. Özellikle ortaokul ve liselerdeki okul müdürleri, sınıf kontrolü, öğrencileri derslere katma becerisi, iletişim ve etkileşimli tahta kullanımı gibi alanlarda değerlendirme yapabildikleri halde, öğretmenlerin alan bilgisi konusunda yeterliliklerini değerlendirememekten rahatsızlık duymaktadırlar.

*“Bir gir çık çok da önemli değil. Zaten ne yapacağız yani girdiğimizde iyi kötü bir öğretmen ben şimdi matematik dersine gireceğim, matematik öğretmenin etkinliğini ne ile ölçebilirim ki? Sadece dersi dinlerim, derste öğretmen olarak normal bir öğretmen standartlarında davranıyor mu bunu ölçebilirim.” M10*

*“Okul müdürü denetim yapmak için genel anlamda yeterli fakat değişik farklı dersler ve branşlarda o anlamda sıkıntı çekiyorsun.” M4*

## Denetimin Doğasından Kaynaklanan Güçlükler

Yapılan görüşmelerde, müdürler tarafından belirli denetim sorunlarının kaynakları arasında öğretmenlerin de olduğunu söylemek için ifade edilen düşünceler, literatür doğrultusunda, denetimin doğasından kaynaklanan güçlükler olarak bütünleştirilmiştir. Müdürlerin denetim görevini yerine getirirken denetimin doğası kaynaklı olarak karşılaştıkları güçlükler; öğretmen-müdür ilişkisinde yaşanan gerilimler, heyecanlanma ve kişilik faktörlerini kapsamaktadır. Bu ikisi okul müdürlerinin etkili öğretmen denetimi yapmasını engellemektedir.

**Öğretmen-Müdür İlişkisinde Yaşanan Gerilimler.** Öğretmenlerin ve müdürlerin arasındaki iletişim, sıcaklık ve samimiyetle karakterize edilebilir. Bununla birlikte, katılımcı müdürlere göre, öğretmenler; denetim kaygısı, çatışma potansiyeli ya da ben bilirim düşüncesi gibi farklı nedenlerle okul müdürünün denetimine direnç göstermekte ve bunu açık ya da kapalı olarak çeşitli şekillerde hissettirmektedirler. Okul müdürleri de öğretmenlerin bu direnci sonucu denetimde sorun yaşamaktadırlar. Müdürlere göre, bu sorun, öğretmen denetiminden beklenen yararın ortaya çıkmasına engeldir.

Kaygı. Okul müdürlerine göre, öğretmenlerin denetim kaygısı öğretmen denetiminde yaşadıkları sorunun kaynaklarından birisidir. Bazı öğretmenler, denetlenmekten kaygı duymaktadır. Bu kaygı, hazırlıksız olan, yeni başlayan veya güven duygusu olmayan öğretmenlerde daha yüksek olabilmekle birlikte, denetim kavramının öğretmenlerde olumsuz duygular uyandırması kaygının kaynağını oluşturmaktadır. Bu kaygı, öğretmenlerde, ben zaten işimi yapıyorum, denetime ne gerek var şeklinde bir tavra neden olmaktadır.

*“Tedirgin olan öğretmenler oluyor tabii ki Ama şu var ki kendisine güvenen dersini anlatan öğretmen, hocam diğer dersime de gelin diyor yani kendinde güven duygusu varsa öğretmen arkadaş da hiçbir şekilde çekinmiyor. Ama hazırlıksız derse girecek birisi var ise o insan biraz korkuyor biraz tedirgin oluyor veya yeni başlamışsa öğretmenliğe yani müdür girdi diye biraz zorluk yaşıyor yani.”* M12

*“Tabi isteksizlik her zaman var. Şimdi dediğim gibi denetim olduğu zaman o kavram bile öğretmenler de ... sıkıntı yaratıyor ister istemez yani nerden çıktı şimdi gibi.”* M15

*“Bilmiyorum belki ben mi böyle düşünüyorum ama burada hoş geldiniz derken bile kapıdan içeriye alırken bile o tavrı –soğukluğu kastediyor- bana hissettiriyor ben hissediyorum yani. ‘Buyurun müdür bey diyor’ ama ben onun şeyinde hissediyorum, sıcaklığında.”* M9

Çatışma potansiyeli. Öğretmenlerin denetim konusundaki kaygısı zaman zaman müdürlerle aralarında çatışmalara neden olabilmektedir. Katılımcılar açık olarak söylemeseler de bazı okul müdürlerinin, bu çatışmadan kaçınmak için öğretmen denetimi yapmak istememeleri söz konusudur.

*“Stres doğuracak işte. O doğan stresten nasıl çatışma doğmayacak? ... bir çatışma doğacak. Belki de gerginlik doğuracaktır diye düşünüyorum ben. ... şimdi öğretmenler odasına giriyorum ben. Öğretmenlerimle gayet ilişkilerimiz sıcak, samimi. Genel de öyle, yüzde doksanyla öyledir. ... Aynı öğretmenle dersini denetlemeye gittiğimizde rollere geçişecek. Şimdi yani birazcık daha o sıcak samimi ortam birazcık soğuyacak. Soğuduğu için de... .”* M2

*“Eğer herhangi bir sıkıntı yaşanmışsa ki çok nadirde olsa bu olabiliyor öğretmen kapıdan selam vererek geçen öğretmenin selam vermeden geçtiği de oluyor.”* M8

Ben bilirim düşüncesi. Bazı öğretmenler, özellikle de kıdemli olanlar, eksikliklerinin dile getirilmesini istemedikleri, söylenenleri kabul etmedikleri, sürekli bahane ürettikleri için okul müdürleri denetim sırasında sorun yaşamaktadırlar.

*“Karşı tarafta eleştiriye kapalı olabiliyor. Arkadaşlar asla kabul etmiyor. Denetimde gördüğümüz uygun olmayan durumu kabul etmiyorlar. Benim en büyük gördüğüm rahatsızlık durumu bu. (...) Eleştiriye kapalı olanlar var. ... herkes kendinin iyi olduğunu düşünüyor. ... Belki genç olsalar bizim tecrübelerimiz onları birazcık daha düşündürebilir ... ama kıdemi yüksek arkadaşlar pek fazla eleştiriye gelmiyorlar.” M14*

*“Tabi ki en başta eleştiriye açık olmaması. Yani öğretmen arkadaşım şimdi herkes kendini dört dörtlük görüyor ama bir müdür girip ders denetimi yaptığı zaman eksiklikleri de ona sonradan raporda belirttiği zaman ya ben kaç senelik öğretmenim bana nasıl böyle bir eksiklik ben de görebilir ki yani diye kendince böyle alınganlık gösterebiliyor Öğretmen arkadaşlar. Yani objektif olarak kişi kendisini değerlendiremiyor.” M12*

Heyecanlanma. Katılımcılara göre, öğretmenlerin ders denetimi sırasında endişe ve heyecan yaşamaları oldukça yaygın bir durumdur. Denetim sırasında, bazı öğretmenler rahatsızlık hissedebilmekte, çekinebilmekte ve heyecanlanabilmektedirler. Kıdem yılı ne olursa olsun, bazı öğretmenlerin heyecandan dilinin dolanması ya da konuşamaması, performansının değişmesi söz konusudur. Bu durum, denetimin genel kalitesini ve öğretmenlerin öğretim uygulamalarının doğru değerlendirilmesini etkileyebilmektedir. Bazı katılımcılar, öğretmenlerin heyecanını bastırmak için rahatlatmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Sonuçta öğretmenlerin heyecanlanması okul müdürlerinin öğretmen denetiminde planladıklarını yapamamasına neden olmaktadır.

*“Kıdem yılı 20 yılın üzerinde ama ders denetimine gittiğimde heyecandan dili dolanan, konuşamayan, çocukların yanlış cevap vermeleri konusunda endişe duyan öğretmenlerim var.” M1*

*“Bazen görevdeki kıdemi düşük olan öğretmenleri heyecanı biraz daha fazla oluyor. Bu heyecanda ister istemez ders esnasında bazı olumsuz durumlarda ortaya çıkarabiliyor. Bu önleme adına böyle bir şey söz konusu ise dersine gireceğim arkadaşta en azından bir gün önceden bir haber veriyorum. ‘Yarın falan dersinde seni dinlemek isterim, müsait misiniz?’ diyerek, eğer kabul ederse giriyorum.” M8*

*“Birazcık da ders de aslında iyi olduğunu bildiğimiz arkadaşların denetim esnasında biraz daha kötü olduğunu görüyoruz planlarında eksiklikler olabiliyor. Ders hazırlıklarında öğrenci gözlem formlarında eksiklikleri olabiliyor ama aslında onları yapıyor yapmıyor değil.” M14*

**Kişisel Faktörler.** Okul müdürleriyle yapılan görüşmeler, öğretmen denetiminde kişisel faktörlerin sorun olabildiğini göstermektedir. Örneğin, bazı öğretmenler sınıfta etkili bir şekilde öğretme becerilerini etkileyen kişisel sorunlarla mücadele ediyor olabilir. Öğrenci disiplin sorunları, geç kalma ve sınıftaki gürültü gibi diğer faktörler de öğrenme ortamını bozabilir ve öğretmenlerin düşük performans göstermesine yol açabilmektedir. Ayrıca, bazı öğretmenler programı etkili bir şekilde öğretmek için gerekli hazırlık veya eğitimden yoksun olabilmektedir. Son olarak, bazı öğretmenler yapıcı eleştirilerle başa çıkmalarını ya da denetçilerden geri bildirim almalarını zorlaştıran kişilik özelliklerine sahip olabilmekte ve bu da zaman içinde performanslarında iyileşme olmamasına yol açabilmektedir. Genel olarak, öğretim dışı faktörlerin öğretmen denetimi sırasında etkiye sahip olabileceği ifade edilmiştir.

*“Bir insanın derdi ders anlatmaksa başkadır, dışarda bir şey yapmaksa başkadır. ... Bunun farkında mısın hocam bir sıkıntın mı var hocam bir derdin mi var niye böyle oluyor diyorum ve inanın bunu gerçekten samimiyetle söylüyorum öğretmen arkadaş sizin eğer kişisel bir derdin var mı diye sorarsanız çok doğru dönütler alıyorsunuz. Hocam bir öğretmen eğer kafasında başka bir şey varsa derse girip ders anlatmıyor.” M11*

*“İşin açıkçası aynı değil biraz öğretmen yaşla ilgili değil belki hocam ama kişilik özelliği ile ilgi bazı hocalarımız daha vurdumduymaz oluyor hani mesela. Ben inanın teftişte gelmeyen günün*

*devamsızlığını alan arkadaş gördüm, ders denetiminde. Bunu neye dayanarak yaptınız dediğimde, aaa gözümünden kaçmış diyen bunu çok rahat karşılayan öğretmen arkadaşım oldu. ... biraz kişilik özellikleri ile ilgili olduğunu düşünüyorum.” M14*

## TARTIŞMA / SONUÇ / ÖNERİ

Okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları güçlükleri belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular, okul müdürlerinin öğretmenleri denetlerken hem sistemden kaynaklanan hem de denetimin doğasından kaynaklanan güçlüklerle karşılaştığını ortaya koymuştur. Müdürler, sistemle ilgili olarak; yetki eksikliği, müdürlük için yetersiz eğitim, müdürlerin atama yöntemleri, yüksek iş yükü ve branş öğretmenlerini denetleme zorlukları kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar. Sistemle ilgili bu sorunlar, okul müdürlerinin yaptıkları denetimin etkililiğini zayıflatmakta ve müdürlerin öğretmenleri yeterince değerlendirme ve destekleme davranışlarını olumsuz etkilemektedir. Öte yandan, denetimin doğası; öğretmen-müdür ilişkisinde gerginliklere, öğretmenlerde kaygıya, potansiyel çatışmalara, kıdemli öğretmenlerin direncine, denetim sırasında heyecan ve rahatsızlığa ve öğretmenlerin performansını etkileyen kişisel faktörlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu zorluklar müdür-öğretmen arasındaki etkili iletişimi engellemekte, öğrenme ortamını bozmakta ve denetimden beklenen faydaların elde edilmesini engellemektedir. Sonuçta, denetimin doğası ve sistemle ilgili bu sorunlar bir araya geldiğinde, okul müdürlerinin öğretmenleri etkili bir şekilde denetlemesi, performanslarını gözlemesi ve gerekli desteği sağlaması önünde önemli engeller oluşturmaktadır. Buna göre okul müdürlerinin öğretmen denetiminde karşılaştıkları güçlüklerin karmaşık ve çok yönlü olduğu söylenebilir.

Sistemle ilgili sorunlar kapsamında elde edilen bulgular, okul müdürlerinin öğretmen denetimi uygulamalarını öğretmen denetimini 2014 öncesinde müfettişlerle aynı anda yaparken yapılan araştırma bulgularıyla (Acar, 2009; Altun ve Sarpkaya, 2014; Bellibaş, 2014; Gümüş ve Akçaoğlu, 2013; Şentürk ve Ünal, 2011) benzerlik göstermektedir. Bulguların benzerliği, okul müdürlerinin öğretmen denetimini müfettişler olmadan sadece kendileri yaptığı 2014 sonrası dönem için de geçerlidir (Balyer ve Özcan, 2020; Bütün İkwuegbu, 2022; Duykuluoğlu, (2018); Gümüş vd., 2021; Koşar ve Buran, 2019; Köybaşı vd., 2017; Ozdogru, 2022). Bu benzer bulguların elde edilmesi, beklenen bir durumdur. Bu beklentinin nedeni, 2014 yılında öğretmen denetimini müfettişlerin yapmaması ile ilgili yapılan düzenleme dışında, okul müdürlerinin denetim yetkilerinde, atama biçimleri, atanma öncesi ve sırasındaki eğitimleri, denetim süreçlerinin nasıl olacağı vb. konularda bir düzenleme yapılmamış olmasıdır. Farklı bir ifade ile okul müdürlerinin öğretmen denetim görevleri ile ilgili 2014 önceki yasal düzenlemeler, müdürlerin yaşadıkları sorunlar ve denetim davranışları aynıdır.

Denetimin doğası ile ilgili sorunlar, literatürde, özellikle denetim ve duygular (Perryman, 2007) ve denetimin yan etkileri başlıklarıyla (Ehren vd., 2016) araştırma konusu olmuştur. Araştırma sonuçları, denetimin öğretmenlerde üç istenmeyen yan etkisinin olduğunu göstermektedir (Ehren vd., 2016): (1) en iyiyi gösterme, yanlış bilgi verme ya da oyun oynama yoluyla okullardaki değerlendirmeyi yönlendirmeye yönelik kasıtlı stratejik davranış; (2) değerlendirme için kullanılan çalışma yöntemleri ve/veya değerlendiricilerin davranışlarının sonucu olarak okuldaki eğitim uygulamalarının daralmasıyla sonuçlanan kasıtsız stratejik davranışlar ve (3) stres, kaygı ve artan iş yükü gibi diğer sonuçlar. Bunlardan birincisi ve ikincisi, öğretmenin performansının iyi ya da olduğundan daha iyi görünmesi için yaptığı davranışlarla ilgilidir. Diğer bir deyişle, öğretmenler denetim sırasında bütün çabalarını, denetimden iyi bir değerlendirmeyle geçmeye harcayabilirler (Perryman, 2007). Üçüncüsü ise denetimin öncesi, sırası ve sonrasında yaşadığı duygularla ilgilidir. Bu çalışmada elde edilen denetimin doğası

ile ilgili sonuçlar (denetim sürecinde ortaya çıkan öğretmen-müdür ilişkisindeki gerginlikler ve çatışma, denetime direnç, kaygı, heyecan ve rahatsızlık), Ehren ve diğerlerinin (2016) yaptığı sınıflamadaki üçüncü grup yan etkiler kapsamında kategorize edilen, duygular kapsamındadır.

Denetimin öğretmenler üzerindeki yan etkisi ya da öğretmenlerde oluşturduğu duygular, Türkiye’de doğrudan ve yeterince araştırılan bir konu olmasa da ulaşılan sonuçlar, Tunç ve diğerlerinin (2015) elde ettiği, denetimin öğretmenler üzerinde baskı, telaş, stres, endişe, gerginlik vb. olumsuz duygulara neden olduğu bulgularını desteklemektedir. Bunun dışında, denetimin doğasının öğretmenlerde duygusal sorunlara neden olabildiği ile ilgili bulgular, yurt dışındaki araştırma sonuçlarını da (örn. Ehren vd., 2013; Perryman, 2006, 2007; Quintelier, Vanhoof, ve De Maeyer, 2018) destekler niteliktedir. Perryman (2006, 2007), bu duygusal sorunları iki nedene bağlamaktadır: (1) Öğretmenlerin denetim sırasında yeterliliklerini göstermek için iyi performans göstermeleri gerektiğini düşünmeleri ancak içinde buldukları durumu kontrol edemedikleri için kaygı ve psikolojik sıkıntı yaşamaları. (2) Öğretmenlerin denetim sırasında güç ve kontrol kaybı yaşamaları ve bir disiplin rejimi altında olma hissinin; korku, öfke ve hoşnutsuzluğa yol açabilmesi.

Brunsdan ve diğerleri (2006), denetim sonuçları olumlu bile olsa denetlenmenin sonucu olarak öğretmenlerin kaygı ve stresinin arttığını tespit etmişlerdir. Onlara göre bu durumun nedeni öğretmenlerde psikolojik sıkıntı yaratanın, denetimin sonucu değil, denetim deneyiminin kendisi olmasıdır. Brunsdan ve diğerleri (2006) ve Perryman’ın (2006, 2007) bulguları doğrultusunda, okul müdürlerinin, denetimin doğası ile ilgili sorunlar temasında bütünleştirilen görüşlerinin, literatürü desteklediği ve literatür tarafından desteklendiği söylenebilir. Sonuç olarak; denetim sırasında öğretmenlerde ortaya çıkan ve öğretmen-müdür ilişkisinde gerginliklere, kaygıya, potansiyel çatışmalara, direnç, heyecan ve rahatsızlık duygularına yol açan sorun, öğretmenlerin kendilerinden kaynaklanmayabilir. Bu durumlar, daha ziyade, öğretmen denetimi sürecinin kendisine atfedilebilir. Dolayısıyla, veri toplarken yapılan görüşmeler sırasında müdürler tarafından yapılan ve öğretmenlerin belirli sorunların kaynağı olarak gösterildiği açıklamalar, sorunu yalnızca öğretmenlerin kendilerine atfetmek yerine denetimin doğası ya da yan etkileri bağlamında değerlendirilmelidir.

Denetim sırasında öğretmen kaynaklı yaşanan sorunların yalnızca öğretmenlere atfedilmesi yerine denetimin yan etkileri bağlamında değerlendirilmesi gerektiği düşüncesi, mevcut literatür tarafından da desteklenmektedir. Örneğin Quintelier ve diğerleri (2019), yaptıkları çalışmada, önceki araştırma sonuçlarının aksine denetim sürecinde öfke ve üzüntünün neredeyse hiç yaşanmadığını, öğretmenlerin en sık deneyimledikleri duygunun sevinç ve şaşkınlık olduğunu tespit etmişlerdir. Quintelier ve diğerleri (2020), yaptıkları bir başka çalışmada da aynı bölgede, öğretmenlerin denetçilerine ve denetim sürecine karşı olumlu bir duruş sergilediklerini ve dönütlerini kabul ettiklerini göstermektedir. Quintelier ve diğerleri (2019, 2020) bu sonuçların elde edilmesini, kendi çalışmalarının, öğretmenleri öğrenci gelişiminden sorumlu tutma temel amaçlarından ziyade, güçlü gelişim odağı ve nispeten düşük riskli bağlamı karakterize eden Flaman bölgesinde yapılması ile açıklamışlardır. Konuyla ilgili bir başka bulgu da Hopkins ve diğerleri (2016) tarafından elde edilen olumsuz bir denetim sonucunun, yaptırım ve ödül için kullanımının öğretmenlerde kaygıya neden olabileceğidir. Anılan üç çalışma (Hopkins vd.,2016; Quintelier vd. 2019; 2020), öğretmenlerin denetim ve denetim sürecine ilişkin duygularının, denetim sisteminin mesleki gelişime ne kadar odaklandığı ve denetim sonuçlarının öğretmenler için riskli kararlar (ödül ve ceza) için kullanılıp kullanılmadığıyla ilişkili olduğunu göstermektedir.

Türkiye’de halen yürürlükte olan öğretmen denetimi ile ilgili mevzuat, okul müdürlerinin öğretmenlerin performansını ölçme ve değerlendirmesini değil, öğretmenlere rehberlik yapmasını gerektirmektedir (MEB, 2014, Md. 39/1; MEB, 2013, 78/1-d). Diğer bir deyişle, Türkiye’deki öğretmen denetiminin süreç ve sonuçları, Quintelier ve diğerlerinin (2019; 2020) Flaman bölgesi için belirttiğine



benzerdir. Süreç ve sonuçlara ilişkin yasal metinlerdeki bu benzerliğe rağmen öğretmenlerin denetime ilişkin duygu ve tepkilerinin Flaman bölgesinden farklı olması, üç şekilde açıklanabilir. Birincisi, 2014 yılına kadar öğretmen denetimi yapan müfettişlerin, öğretmenlere rehberlik etmenin yanında aynı zamanda öğretmenler için riskli denilebilecek sonuçları olan performans değerlendirmesi yapmalarına ilişkin etkinin öğretmen anılarından silinmemiş olmasıdır. İkincisi ise okul müdürlerinin, denetimin iki amacından (Acheson ve Gall, 2003), öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmak amacını bir kenara bırakarak öğretmenin performansını değerlendirmek amacını ön plana çıkarmaları olabilir. Üçüncüsü ise okul müdürlerinin belirttiği gibi yasal düzenlemelerin yetersizliği olabilir. Yasal düzenlemelerde, örneğin yönetmeliklerde (MEB, 2014; MEB, 2013), okulda yapılacaklar ayrıntılı şekilde açıklanmışken, öğretmen denetimiyle ilgili hiç düzenleme yapılmamış ya da belirsiz biçimde yapılmıştır. Her yapılacak olanın kuralının belirli olduğu bir sistemde, okul müdürlerinin öğretmen denetimi ile ilgili bu kuralsızlığın üstesinden gelmesi güç olabilir.

Bu açıklamalardan hangisi doğrudur? İkinci ve üçüncü açıklamanın doğru olma olasılığı daha yüksektir. Bunun nedeni, müfettişler 2014 yılından bu yana öğretmen denetimi yapmadıkları için denetime ilişkin anıların silinmiş olması ihtimali yüksektir. Ayrıca, bu araştırmada elde edilen bulgulardan birisi, okul müdürlerinin, öğretmenleri değerlendirme ve yaptırım uygulama yetkilerinin yetersiz olduğunu düşündükleridir. Bunun anlamı, okul müdürlerinin mevzuatla kendilerine verilen, rehberlik yapmak (öğretmenin mesleki gelişimine katkıda bulunmak) şeklindeki denetim görevinin içeriğini benimsememeleri olabilir. Araştırmanın bir diğer bulgusu olan, okuldaki denetim sorunlarının çözülmesi için geleneksel bir anlayışa dayanan (Glickman vd., 2007; Sullivan ve Glanz, 2015), öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını kontrol ederek denetim yapabilecekleri yetkiler talep etmelerinin nedeni de bu benimsememe olabilir. Bu bulgulara göre, politika yapıcılar için, okul müdürünün görev tanımlarına, denetimin öğretmenin mesleki gelişimine katkı sağlayan işbirlikçi bir süreç olduğunu ortaya koyan denetim görevinin eklenmesi önerisi yapılabilir. Uygulayıcı olan okul müdürleri için de bu süreci benimseyerek öğretmen denetimini, performans değerlendirmeden ziyade iyileştirme ve mesleki gelişim perspektifinden yürütmesinin gerekli olduğu söylenebilir.

Araştırmalar, denetim sistemi dışında, öğretmenlerin denetim ve denetim sürecine ilişkin duygularını etkileyen ikinci değişken olarak denetçi davranışını göstermektedir. Örneğin Quintelier ve diğerleri (2020), güvenilirlik ve dağıtım adaletinin öğretmenlerin denetime ilişkin duygularının öncülleri olduğunu ve denetçisini adil olarak algılayan öğretmenlerin onun geri bildirimini de doğru olarak algıladıklarını tespit etmişlerdir. Bunun dışında McNamara ve O'Hara (2006), Ehren ve Visscher (2008), denetçilerin profesyonel, meslektaş canlısı ve tehditkâr olmayan kişiler olarak algılandığında öğretmenlerin olumsuz duygularının azaldığını bulmuşlardır. Bunun dışında Ehren (2016), denetçilerin denetimin başlangıcında hedefler, kapsam ve değerlendirme ölçütleri hakkında bilgi vermesinin; öğretmenler ve denetçi arasında güven ve anlayış duygusunu geliştirerek korkuyu azaltacağını bildirmektedir. Quintelier ve diğerlerine göre (2018) de olumlu bir denetim sonucu ve denetçiler tarafından takdir edildiklerini hissetmek de öğretmenler arasında rahatlama, coşku ve gurur duygularına yol açabilmektedir. Türkiye'de yapılan çalışmalar denetim davranışlarının genel olarak olumsuz algılandığı yönündedir (Altunay, 2020; Atay, 2022; Koç ve Akin, 2020; Tunç, vd., 2015); Ulutaş ve Günaydın, 2022). Bu bulgular, öğretmenlerin denetime direnç göstermelerinde ve olumsuz duygular hissetmelerinde okul müdürlerin davranışlarının da etkili olabileceğini göstermektedir.

Bu araştırmada elde edilen, okul müdürlerinin eğitimlerinin yetersizliği bulgusu, okul müdürlerinin denetimde yeni rollerini neden benimsemediklerini ve davranışlarıyla öğretmenlerde olumsuz duygulara yol açmalarının gerekçesini açıklayabilir. Müdürlerin kendilerinin de belirttiği gibi, okul müdürlüğü ve denetim konusunda ek eğitim almayan müdürlerin, yasal metinlerde de yeterli düzenleme olmadığı için deneme yanılma ve örnek izleme yoluyla uygulama yapmaları kaçınılmazdır. Gördükleri denetim örneği, müfettişlerin performans değerlendirme için yaptıkları uygulamalar olduğu

düşünüldüğünde, okul müdürlerinin, öğretmen denetimini, öğretmenlerin öğretimsel davranışlarını kontrol etmek olarak algılamalarının ve kontrol davranışı sergilemelerinin doğal olduğu söylenebilir. Bu bulgulara göre, okul müdürlerinin görevlendirme öncesi ve sonrasında teorik ve uygulamalı olarak öğretmen denetimi konusunda eğitim almaları gerektiği anlaşılmaktadır.

Tüm araştırmalarda olduğu gibi bu araştırmanın da çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Başlıca sınırlılıklardan biri, veri toplamak için kullanılan yöntemle ilgilidir. Özellikle, çalışma grubu sadece Konya ilindeki okul müdürlerinden oluşmaktadır. Sonuç olarak, çalışmanın sonuçlarının genellenebilirliği bu belirli bölge ile sınırlıdır. Ayrıca, yazarlar belirli değişkenler açısından çeşitliliği sağlamak için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanmış olsalar da çalışma grubu sadece 16 okul müdüründen oluşmaktadır ve bu da sonuçların genellenebilirliğini sınırlayabilir. Araştırmaya katılan kadın müdür sayısının az olması da bir sınırlılıktır. Bu durum kadınların bakış açılarının temsilini olumsuz etkilemiş olabilir. Ayrıca, en az beş yıllık denetim deneyimine sahip katılımcıların seçilmesi, deneyimli olanların katılımını amaçlasa da daha yeni yöneticilerin bakış açılarını dışlamıştır. Dolayısıyla bulgular, farklı kıdem, cinsiyet ve farklı bölge veya okul türlerinden daha fazla sayıda okul müdürünün bakış açısını yansıtmayabilir. Bununla birlikte, bulguların ulusal ve uluslararası literatürle tutarlı olması, bunların bir dereceye kadar ihtiyatla genelleştirilebileceğini göstermektedir.

Sonuçta bu çalışmanın, okul müdürlerinin denetim görevlerini yerine getirirken karşılaştıkları zorluklara ışık tutarak literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Müdürler hem denetim sistemi hem de denetimin doğası kaynaklı zorluklarla karşılaştıklarını ifade ederken, bulgular sistem düzeyindeki zorlukların öncelikle yeterli denetim eğitimi eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Buna ek olarak, çalışmamız geleneksel denetim anlayışı nedeniyle öğretmenlerde ortaya çıkabilecek olumsuz yan etkilerin altını çizmekte ve bu yan etkilerin müdürlerin yetersiz denetim eğitimiyle daha da kötüleşebileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, okul müdürleri uygun eğitim alarak ve demokratik bir bakış açısı benimseyerek bu zorlukların üstesinden gelmek ve öğretmenler üzerindeki olumsuz etkilerini azaltmak için daha donanımlı hale getirilebilirler. Bununla birlikte, bu spesifik zorlukların giderilmesi, okul müdürlerinin karşılaştığı bazı zorlukları hafifletebilirken, bunların yerine başka zorlukların da ortaya çıkması muhtemeldir. Bu nedenle, okul müdürlerinin sürekli okul gelişimini sağlayacak biçimde liderlik edecek becerilere sahip olması gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

Acar, U. (2009). *Yönetici ve öğretmenlere göre Türk ve Alman (KRV eyaleti) okul müdürlerinin ders denetimi uygulaması* (Unpublished master's thesis). Ankara University, Turkey.

Acheson, K. A., & Gall, M. D. (2003). *Clinical supervision and teacher development*. John Wiley and Sons.

Altun, B. & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmen ve okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri [Opinions of teachers and school principals on lesson supervision]. In, *Ejer Congress 2014 Abstracts Of Papers* (pp. 888-889). Anı Yayıncılık. <https://124.im/XIUj3>

Altunay, E. (2020). Okul müdürlerinin ders denetimlerine ilişkin müdür ve öğretmen görüşleri [Principal and teacher views on classroom observations by school principals]. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 95-127. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.647056>

Atay, Ç. (2022). *Liselerde yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre denetim uygulamaları* [Supervision practices according to the views of administrators and teachers in high schools]. (Unpublished master's thesis). Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Turkey.

Balyer, A., & Özcan, K. (2020). School Principals' Instructional Feedback to Teachers: Teachers' Views. *International Journal of Curriculum and Instruction (IJCI)*, 12, 295-312.

Bellibaş, M. Ş. (2014). *A mixed method approach to the exploration of principals' instructional leadership in lower secondary schools in Turkey: The principal and teacher perspectives* (Unpublished doctoral dissertation). Michigan State University, USA.

Bellibaş, M. Ş. (2023). Empowering principals to conduct classroom observations in a centralized education system: Does it make a difference for teacher self-efficacy and instructional practices? *International Journal of Educational Management*, 37(1), 85-102. <https://doi.org/10.1108/IJEM-02-2022-0086>

Bellibaş, M. Ş., Polatcan, M., & Kılınc, A. Ç. (2022). Linking instructional leadership to teacher practices: The mediating effect of shared practice and agency in learning effectiveness. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(5), 812-831. <https://doi.org/10.1177/1741143220945706>

Brunsdon, V., Shevlin, M., & Davies, M. (2006). Anxiety and stress in education professionals in relation to OFSTED. *Education Today*, 56(1), 24-31.

Bütün İkwuegbu, Z. (2022). ELT teachers' and school principals' perspectives regarding the supervisory process in Turkey. *Gazi University Journal of Gazi Education Faculty*, 42(3), 2431-2467.

Darling-Hammond, L. (1996). What matters most: A competent teacher for every child. *Phi Delta Kappan*, 78(3), 193-200.

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2008). *Principals improving instruction: Supervision, evaluation, and professional development*. Pearson/Allyn and Bacon.

DiPaola, M. F., & Hoy, W. K. (2014). *Improving instruction through supervision, evaluation, and professional development*. Information Age Publishing.

Duykuluoğlu, A. (2018). Lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2081-2090. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2444>

Ehren, M. C. M. (2016). Introducing school inspections. In M. C. M. Ehren (Ed.), *Methods and modalities of effective school inspections. Accountability and educational improvement* (pp. 1-16). Springer International Publishing.

Ehren, M. C. M., Altrichter, H., McNamara, H., & O'Hara, J. (2013). Impact of school inspections on improvement of schools—Describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 25(1), 3-43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>.

Ehren, M. C., Jones, K., & Perryman, J. (2016). Side effects of school inspection: motivations and contexts for strategic responses. In M. C. Ehren (Ed.), *Methods and Modalities of Effective School Inspections* (pp. 87-110). Springer International Publishing, Switzerland. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-31003-9\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-31003-9_5).

Ehren, M. C. M., & Visscher, A. J. (2008). The relationships between school inspections, school characteristics and school improvement. *British Journal of Educational Studies*, 56(2), 205-227. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2008.00400.x>.

Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2007). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach*. Pearson.

Gümüş, S., & Akçaoğlu, M. (2013). Instructional leadership in Turkish primary schools: An analysis of teachers' perceptions and current policy. *Educational Management Administration and Leadership*, 41(3), 289-302.

Gümüş, S., Hallinger, P., Cansoy, R., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Instructional leadership in a centralized and competitive educational system: A qualitative meta-synthesis of research from Turkey. *Journal of Educational Administration*, 59(6), 702-720. <https://doi.org/10.1108/JEA-04-2021-0073>

Hopkins, E., Hendry, H., Garrod, F., McClare, S., Pettit, D., Smith, L., et al. (2016). Teachers' views of the impact of school evaluation and external inspection processes. *Improving Schools*, 19(1), 52-61.

Hoy, W. K., & Forsyth, P. B. (1986). *Effective supervision: Theory into practice*. McGraw-Hill.

Hoy, W., & Hoy, A. (2012). *Instructional Leadership: A Research Based Guide to Learning in Schools* (4th ed.). Allyn and Bacon.

Koç, İ., & Akın, U. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: öğretmenlerin görüş ve önerileri. *Turkish Studies - Education*, 15(1), 261-288. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.24978>

Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Journal of Qualitative Research in Education*, 7(3), 1232-1265. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c.3s.14.m>

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., Ağıroğlu Bakır, A., & Karakuş, B. (2017). İlkokullarda ders denetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 327-344.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R.. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Open University Press.

McNamara, G., & O'Hara, J. (2006). Workable compromise or pointless exercise? Schoolbased evaluation in the Irish context. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 564-582.

MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği [MEB], (2022). Resmi Gazete, 1 Mart 2022, sayı:31765.

MEB Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği [MEB], (2014a). Resmi Gazete 26 Temmuz 2014, Sayı: 29072.

MEB Okul-Kurum Müdürü görev tanımları [MEB], (2000). Tebliğler Dergisi, Ocak 2000, Sayı:2508.

MEB Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği [MEB], (2013). Resmi Gazete, 7 Eylül 2013, Sayı: 28758.

MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği [MEB], (2015). Resmi Gazete, 17 Nisan 2015, sayı:39329.

MEB Öğretmen Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik [MEB], (2022). Resmi Gazete, 12 Mayıs 2022, sayı:31833.

MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği [MEB], (2014b). Resmi Gazete, 24 Mayıs 2014, Sayı: 29009.

Nolan, J. F., & Hoover, L. A. (2008). *Teacher Supervision & Evaluation: Theory into Practice* (2nd ed.). Wiley.

OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, OECD Publishing, Paris.

Ozdogru, M. (2022). Problems encountered in course supervision in Turkey: A meta-synthesis study, *International Online Journal of Educational Sciences*, 14(3), 836-856.

Özdemir, N. (2020). How to improve teachers' instructional practices: The role of professional learning activities, classroom observation and leadership content knowledge in Turkey. *Journal of Educational Administration*, 58(6), 585-603. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2019-0189>

Perryman, J. (2006). Panoptic performativity and school inspection regimes: Disciplinary mechanisms and life under special measures. *Journal of Education Policy*, 21(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/02680930500500138>

Perryman, J. (2007). Inspection and emotion. *Cambridge journal of education*, 37(2), 173-190. DOI: 10.1080/03057640701372418

Quintelier, A., De Maeyer, S., & Vanhoof, J. (2020). The role of feedback acceptance and gaining awareness on teachers' willingness to use inspection feedback. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32(3), 311-333. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1750432>

Quintelier, A., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2018). Understanding the influence of teachers' cognitive and affective responses upon school inspection feedback acceptance. *Educational Assessment Evaluation and Accountability*, 30(4), 399-431. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9286-4>

Quintelier, A., Vanhoof, J., & De Maeyer, S. (2019). A full array of emotions: An exploratory mixed methods study of teachers' emotions during a school inspection visit. *Studies in Educational Evaluation*, 63, 83-93. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.006>

Seifert, E. H., & Vornberg, J. A.. (2002). *The new school leader for the 21st century, the principal*. Scarecrow Education.

Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim*[Supervision That Improves Teaching and Learning: Strategies and Techniques]. (Çev. Ed. A. Ünal). Anı Yayıncılık.

Tunç, B., İnandı, Y., & Gündüz, B. (2015). Inspection and teachers' emotions: An emotional evaluation of inspection. *International Journal of Human Sciences*, 12(1), 554-568. doi: [10.14687/ijhs.v12i1.2807](https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.2807)

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

Ünal, A., & Şentürk, R. (2011). İlköğretim okul müdürlerinin ders denetimi uygulamaları. In, *20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (8-10 Eylül 2011 Burdur) Bildiri Özetleri*. (s. 165). Pegem Akademi. <https://124.im/so9wdT>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Zepeda, S. J. (2019). Job-embedded professional learning: Federal legislation and national reports as levers. In M. L. Derrington & J. Brandon (Eds.), *Differentiated teacher evaluation and professional learning: Policies and practices for promoting teacher career growth* (pp. 173-195). Palgrave Publishing.

## EXTENDED ABSTRACT

**Introduction:** In Turkey, school principals are given the task of guiding teachers rather than measuring and evaluating teachers' performance. There has been more research on the supervisory role of school principals in Turkey after 2014. The reason for this situation is that Ministry of National Education [MoNE] has decided to abolish the practice of inspectors conducting teacher supervision until 2014 (MoNE, 2014b). The aim of this study is to determine which difficulties school principals face while fulfilling their supervision duties.



**Materials and Methods:** Case study, one of the qualitative research techniques, was used in the collection, analysis and interpretation of the research data and the data were collected with semi-structured interview technique. The study group consists of 16 school principals working in Konya province. The principals were determined by using maximum diversity sampling method according to gender (female, male); school type (kindergarten, primary school, secondary school, high school) and educational status (bachelor's, master's, doctorate) variables. School principals were asked the question "What are the difficulties you face while carrying out supervision practices?". The data were analysed using content analysis method.

**Findings:** The findings revealed that school principals faced difficulties arising from both the system and the nature of supervision while supervising teachers. Principals experience problems related to the system due to lack of authority, insufficient education for principalship, methods of assignment of principals, heavy workload and difficulties in supervising subject teachers. These problems related to the system weaken the effectiveness of principals' supervision and negatively affect their behaviours to adequately evaluate and support teachers. On the other hand, the nature of supervision causes tensions in the teacher-principal relationship, teachers' anxiety, potential conflicts, resistance from senior teachers, excitement and discomfort during supervision, and the emergence of personal factors that affect teachers' performance. These difficulties hinder effective communication between principal and teacher, disrupt the learning environment and prevent the expected benefits of supervision. As a result, the nature of supervision and these system-related problems together constitute significant obstacles for principals to effectively supervise teachers, monitor their performance and provide necessary support.

**Discussion:** The findings obtained within the scope of system-related problems are similar to the findings of the studies conducted before 2014 when school principals conducted teacher supervision practices simultaneously with inspectors. The similarity of the findings is also valid for the period after 2014 when school principals conducted teacher supervision only by themselves without inspectors. The reason for this expectation is that, except for the regulation made in 2014 about not allowing inspectors to supervise teachers, no regulation has been made on the supervision powers of school principals, principal training and supervision processes.

Problems related to the nature of supervision have been the subject of study in the literature, especially under the titles of supervision and emotions and side effects of supervision. The results on side effects also support the results of studies in Turkey and abroad. Accordingly, it was revealed that supervision problems that seem to be teacher-related should be evaluated in the context of the nature of supervision. The findings also show that the behaviours of school principals may also be effective in teachers' resistance to supervision and negative feelings.

**Conclusion and Suggestions:** Problems related to the nature of supervision have been the subject of study in the literature, especially under the titles of supervision and emotions and side effects of supervision. The results about the side effects also support the results in Turkey and abroad. Accordingly, it was revealed that supervision problems that seem to be teacher-related should be evaluated in the context of the nature of supervision. The findings also show that the behaviours of school principals may also be effective in teachers' resistance to supervision and negative feelings. The finding of inadequate training of school principals obtained in this study indicates that school principals do not adopt new roles in supervision and the reason for this is that principals do not receive training on supervision. According to these results, the following suggestions were made:

- School principals should be given theoretical and practical training on teacher supervision before and after their assignment.
- Policy makers should add explanations to the job descriptions of school principals that show that supervision is a collaborative process that contributes to the professional development of teachers.
- School principals should conduct teacher supervision as improvement and professional development rather than performance evaluation.