

Türk Eğitim Sisteminde Okulların Denetimine İlişkin Okul Müdürlerinin Görüşleri: Bir Durum Çalışması

ARAŞTIRMA MAKALESİ

Hüseyin ÇAKIR¹, Şefika Şule ERÇETİN²

1 Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı,
cakirhu@gmail.com.
ORCID: 0000-0002- 5333-3488

2 Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Yönetimi,
sefikasule@gmail.com.
ORCID: 0000-0002-7686-4863

Atf: “Çakır, H., & Erçetin, Ş. Ş. (2025). Türk eğitim sistemindeki okullarda denetim: Okul müdürlerinin görüşlerine dayalı bir durum çalışması. *Millî Eğitim*, 55(251), 1237-1262. DOI: 10.37669/milliegitim.1648063”

Gönderilme Tarihi: : 27.02.2025

Kabul Tarihi: 09.10.2025

DOI: 10.37669/milliegitim.1648063

Anahtar Kelimeler:
denetim,
eğitim denetimi,
okullarda denetim,
öğretim denetimi

Öz

Türk eğitim sisteminde okulların denetim sürecini okul müdürlerinin görüşleri aracılığıyla incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma modellerinden durum çalışması deseniyle yürütülmüştür. Okul, incelenen durumun sınırlarını belirlerken denetim süreci ise incelenen durumun kendisini oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile oluşturulmuştur. Bu kapsamda görev süresi 10 yıl ve üzerinde olup ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan 15 okul müdürü ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiş, bulguların sunumunda bazı betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Araştırmada; okullarda denetimin sembolik anlamının kontrol olduğu, rehberlik rolünün ideale ilişkin bir beklenti olarak kaldığı, olan denetim ile olması gereken denetim arasındaki farkın sorumluluğunun yalnızca okul müdürlerine bırakıldığı dönemde daha da derinleştiği ve denetime ilişkin uygulama biçimlerinin okul müdürleri arasında bireysel olarak önemli ölçüde farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara dayalı olarak da denetimin rehberlik yönünü ön plana çıkaracak uygulamaların hayata geçirilmesi, okul müdürlerinin denetim yeterliklerinin geliştirilmesi ve denetimi sosyolojik bir olgu olarak ele alan araştırmalar yürütülmesi gibi birtakım öneriler sıralanmıştır.

Views of School Principals on School Supervision in The Turkish Education System: A Case Study

RESEARCH ARTICLE

Keywords:

educational supervision,
educational inspection,
school supervision,
instructional supervision

Abstract

This research, which aims to examine the process of school supervision in the Turkish Education System through the views of school principals, was conducted in the case study design, one of the qualitative research models. While the school determines the boundaries of the situation under investigation, the supervision process constitutes the situation under investigation itself. The study group of the research was formed with criterion sampling and maximum variation sampling, which are purposive sampling methods. In this context, face-to-face interviews were conducted with 15 school principals who have been in office for ten years or more and who work at primary, secondary, and high school levels. Data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers. The collected data were analyzed with content analysis and some descriptive statistics were included in the presentation of the findings. The research concluded that the symbolic meaning of supervision in schools is control, the guidance role remains an expectation of the ideal, the gap between the supervision that exists and the supervision that should exist deepens even more in the period when its responsibility is left solely to school principals, and the application methods regarding supervision differ significantly among school principals individually. Based on these results, some recommendations were listed, such as implementing practices that will highlight the guidance aspect of supervision, developing the supervision competencies of school principals, and conducting research that considers supervision as a sociological phenomenon.

* Bu çalışma birinci yazarın “Türk Eğitim Sisteminde Denetim Olgusu Üzerine Bir Gömülü Teori Araştırması” isimli doktora tezi kapsamında toplanan verilerin bir kısmına dayanarak oluşturulmuştur.

Giriş

Okul “gerçek çevrede olmayıp istenen yahut gerçek çevrede olup istenmeyen kavram ve süreçlere dikkat edilerek” özel bir çevre olarak kurulmuş/kurgulanmış sosyal bir örgüttür (Bursalıoğlu, 2015, s. 34). Bu özel çevrede okul; gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak bireyleri ekonomik yaşamdaki yerlerine hazırlama (Pehlivan, 1997), toplumun ortak birikimini ifade eden kültürel mirası yeni kuşaklara aktarma (Dikici, 2022) ve ortak yaşantıları tecrübe etme imkânı sağlayarak ailede başlamış olan sosyalleşme sürecini devam ettirme (Güvenç, 1994) gibi birtakım görevleri yerine getirmeye çalışmaktadır. Okullarda bu görevlerin tümü eğitim öğretim süreçleri aracılığıyla gerçekleştirilmekte ve bu durum aynı zamanda önemli miktarda bir finansal kaynağın tüketilmesi sonucunu doğurmaktadır (Taymaz, 2011). Nitekim Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından paylaşılan “Bir Bakışta Eğitim: 2024” raporuna göre OECD ülkelerinde ilköğretimden yükseköğretime kadar öğrenci başına ortalama 14.209 dolar harcama yapılmaktadır. Bu miktar Türkiye özelinde ise yıllık ortalama 5.425 dolardır (OECD, 2024). Aynı rapor, ülkelerin millî servetlerinin yıllık ortalama %4.9’unu da eğitim öğretime harcadığını göstermektedir. Dolayısıyla Ingle ve Clark Lindle’nin (2019) de vurguladığı gibi hem amaçlara ulaşma hem de harcanan kamusal kaynakların etkililiğini sağlama noktasında, okullardaki eğitim öğretim süreçlerinin sürekli bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesi hayati bir önem taşımaktadır.

Okullarda eğitim öğretim süreçlerinin izlenmesi ve değerlendirilmesi amacıyla işe koşulan en etkili araç denetimdir (Erçetin, 1997). Denetim en temel anlamda “kamu yararı adına davranışı kontrol etme ve geliştirme” süreci olarak tanımlanır (Aydın, 2023). Caspi ve Reid (2002) ise denetimi, arzu edilen performansı ortaya çıkarmak için meşru bir yetkiyle başkalarının işinin gözlemlenmesi olarak tanımlamışlardır. Okullar açısından denetim ise “yapılan çalışmaları kontrol etmek, daha verimli hâle getirilmeleri için ilgililere önerilerde bulunmak, okullardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunmak” olarak tanımlanır (Taymaz, 2015). Denetimin modern bir kavram olduğunu belirten Glanz (1994) tarihsel süreçte idari/bürokratik teftiş anlayışından öğretim odaklı bir söylem ve eylem kayması gerçekleştiğini ifade etmektedir. Yeni anlamı ile öğretim denetimi “öğretmenlerin öğretim kalitelerini geliştirmelerine imkân tanıyan, öğretim ortamındaki ilişkileri geliştirerek hem bireysel hem de kurumsal ihtiyaçları karşılayan eylemler” olarak tanımlanmıştır (Glickman vd., 2001, s. 10). Sergiovanni ve Starrat (2002, s. 6) ise “okulların ve öğretmenlerin, öğrencilerin akademik başarılarına daha fazla katkı sağlama fırsatlarını ve kapasitelerini artırmalarına yardımcı olmak” şeklinde tanımlamıştır.

Denetimde bir araya gelmenin odak noktası; denetlenen kişinin öğrenmesi, kendi uygulamalarını inceleyerek bunları daha iyi bir duruma getirmesinin sağlanmasıdır (Caspi & Reid, 2002). Bu süreçte öğretim uygulamaları değerlendirilir, değerlendirmeler doğrultusunda yapıcı geri bildirimler sağlanır ve paydaşlar arasında iş birliği yapılarak mesleki gelişim teşvik edilir (Creemers & Scheerens, 1994). Mesleki gelişimin teşvik edilmesi ise temelde öğrenci başarısını artırma amaçlıdır. Çünkü okul araştırmaları, mesleki açıdan yetenekli bir öğretmenin sınıfında öğrenim gören öğrencilerin başarı düzeylerinin de o oranda yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Marzano vd., 2011). Dolayısıyla denetimin en temel ve nihai amacının, öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek olduğu söylenebilir (Barr, 1935). Bu süreçte denetim; öğretim yöntemlerinin etkililiğini değerlendirme, öğretmenlere pedagojik stratejilerde yardımcı olma, öğretim süreçlerinin kalitesini artırma ve uygulanan eğitim programlarının standartlarını kontrol etme noktasında hayati bir rol oynamaktadır (Kalita, 2017; Keith, 1989; Sullivan & Glanz, 2015).

Okul liderliğinin ayrılmaz bir parçası ve öğretimin geliştirilmesinde merkezî bir bileşen olan denetim (Reed & Mallory, 1986; Zepeda, 2017), araştırmaya konu olan Türk eğitim sistemi açısından

ise aynı zamanda anayasal bir nitelik taşımaktadır. Zira Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982), eğitim ve öğretimin ancak devletin gözetim ve denetimi altında yapılabileceğini bir hüküm olarak ortaya koymuştur (madde:42). Bu doğrultuda devlet, ülke geneline yayılmış büyük bir kapasiteye sahip örgün ve yaygın eğitim ağı kurmuştur (Bülbül, 2020). Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) yayımlanmış olduğu istatistiklere göre sadece örgün eğitim kapsamında 75.467 okuldaki 742.829 derslikte 1.168.896 öğretmen aracılığıyla 18.710.265 öğrenciye eğitim hizmeti sağlanmıştır (MEB, 2024a). Buna yaygın eğitim istatistikleri de eklendiğinde bir eğitim öğretim döneminde eş zamanlı olarak ülke nüfusunun dörtte birine okullarda doğrudan eğitim hizmeti sağlandığını söylemek mümkündür. Bu kadar büyük bir kapasite aynı zamanda büyük miktarda bir kamusal harcamayı da gerekli kılmıştır/kılmaktadır. Nitekim merkezî yönetim bütçesinde MEB'e tahsis edilen payın genel olarak üst sıralarda yer alması bu durumun en açık kanıtı olsa gerektir (MEB, 2024b).

Türk eğitim sistemi özelinde denetim, eğitimde modernleşme sürecinin başladığı Tanzimat Dönemi'ne (1839-1876) kadar uzun bir geçmişe sahiptir (Taşer, 2019). O dönemden bu yana, okullardaki eğitim öğretim süreçlerini etkili bir şekilde denetlemek amacıyla sayısız düzenleme hayata geçirilmiştir (Kel & Akın, 2021). Özellikle son 10 yılda yapılan değişiklikler, öncekilere nazaran denetim sistemine ilişkin yapısal ve radikal birtakım değişiklikler öngörmüştür (Gönülaçar, 2018). Bu kapsamda başlangıcından bu yana merkez ve taşra olarak ikili şekilde devam eden denetim sistemi önce taşrada birleştirilmeye çalışılmış, bundan sonuç alınamayınca merkezde birleştirilerek taşradaki yapı lağvedilmiş ve buradaki müfettiş kadroları şahsa bağlı hâle getirilmiştir (Kurum & Çinkır, 2017). Aynı zamanda müfettişlerin iş başında yetiştirme görevleri kaldırılmış, müfettiş denetimleri kurum denetimine indirgenmiş, ders denetimleri ise sadece okul müdürlerinin sorumluluğuna bırakılmıştır (MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği, 2014). Bu değişikliğin, denetim sistemi açısından beklenen faydayı üretmediği düşünülmüş olacak ki -tam sekiz yıl sonra- 2022 yılında çıkarılan yeni yönetmelik ile birlikte eğitim müfettişlerinin iş başında yetiştirme görevleri geri getirilmiştir ve tekrar değişiklik öncesi duruma dönülmüştür (MEB Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği, 2022).

Eğitim müfettişlerinin iş başında yetiştirme görevlerinin kaldırıldığı bu aradaki dönem, öğretim süreçlerinin doğrudan denetimi açısından okul müdürlerinin birincil özne olarak ön plana çıktıkları bir dönemdir. Dolayısıyla bu durumu, öncesi ve sonrasıyla tecrübe etmiş okul müdürü görüşleri denetim süreçleri açısından anlamlı gözükmektedir. Ancak son zamanlarda sıklıkla yapılan ve birbirlerine zıt yönde değişiklikler öngören düzenlemelerin denetim alanını kaotik bir hâle soktuğu (Tura, 2019) ve akademik sahada da denetime ilişkin ilgiyi azalttığı (Öner & Türkoğlu, 2020) belirtilmektedir. Nitekim Baykan ve Nuhuğlu'nun (2024) araştırmasına göre özellikle bu dönemde okul yöneticileriyle yapılan araştırmalarda eğitimde teftiş ve denetim en az çalışılan temalardan biri olarak ortaya çıkmıştır. Oysa denetimde birincil özne olarak süreci tecrübe etmiş okul müdürlerinin görüşleri; hem hayata geçirilen politikalarının sahadaki karşılığının görülmesi (Görgülü & Küçükali, 2023) hem de gücünü uygulama sahasından alan yeni politikalar üretilmesi (Sullivan & Glanz, 2015) açısından önem arz etmektedir. Bu bağlamda araştırma, okullardaki denetim süreçlerinin düşünsel ve pratik boyutlarına ilişkin ilgili okul müdürlerinin görüş ve düşüncelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda da araştırmada şu alt sorular cevaplanmaya çalışılmıştır:

- Okul müdürleri, denetim kavramını nasıl algılamaktadır?
- Okul müdürleri, denetim süreçlerini müdürlerin yürütmesini nasıl değerlendirmektedir?
- Okul müdürleri, denetim süreçlerini eğitim müfettişlerinin yürütmesini nasıl değerlendirmektedir?
- Okul müdürleri, ders denetimlerini nasıl gerçekleştirmektedirler?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Durum çalışması, araştırmacının gerçek hayattaki bir durumu, olayı, eylemi, süreci, kişi veya kişileri derinlemesine veri toplama yoluyla araştırmasına ve analiz etmesine imkân tanıyan bir araştırma deseni olarak birçok disiplinde kullanılmaktadır (Cresswell, 2013). Bu araştırma deseninde inceleme nesnesi olarak seçilen olay ve olgu, gerçek hayatta içinde geçtiği bağlamda ele alınarak detaylı bir şekilde incelenir (Birel & Çevik, 2020). Önemli olan problem durumu ile ilgili boyutları birtakım kategorilere ayırmak ve bu kategorilerden incelenen duruma ilişkin anlamlar çıkarmaktır (Görgülü & Küçükali, 2023). Bu bağlamda araştırma, okul müdürlerinin okullardaki denetim süreçlerini durum çalışması yoluyla detaylı bir şekilde incelemeyi hedeflemiştir. Burada okul, incelenecek olan durumun sınırlarını ortaya koyarken denetim süreci ise incelenen durumun kendisini ifade etmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu çoklu örnekleme doğrultusunda oluşturulmuştur. Buna göre araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme işe koşulmuştur. Ölçüt örnekleme kapsamında araştırmaya dâhil edilecek katılımcıların okul müdürlüğünde en az 10 yıl görev yapmış olmaları öngörülmüştür. Maksimum çeşitlilik örnekleme doğrultusunda ise katılımcıların görev yaptıkları okul türü olarak ilkökul, ortaokul ve lise düzeylerinden seçilmesine dikkat edilmiştir. Dolayısıyla bu kriterler göz önünde bulundurularak seçilen ve 2023-2024 eğitim öğretim yılında Trabzon il sınırları içerisindeki okullarda görev yapan 15 okul müdürü araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubundaki okul müdürlerine ait demografik bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Çalışma Grubu Demografik Özellikleri

Kodu	Görev Süresi	Kurum	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Alan
M1	15-19 yıl	İlkokul	Erkek	Lisans	Sınıf öğretmeni
M2	20-24 yıl	Lise	Erkek	Yüksek lisans	Branş öğretmeni
M3	10-14 yıl	İlkokul	Kadın	Yüksek lisans	Sınıf öğretmeni
M4	10-14 yıl	Lise	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni
M5	30-34 yıl	Ortaokul	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni
M6	25-29 yıl	Ortaokul	Erkek	Yüksek lisans	Branş öğretmeni
M7	10-14 yıl	İlkokul	Erkek	Lisans	Sınıf öğretmeni
M8	10-14 yıl	İlkokul	Erkek	Yüksek lisans	Sınıf öğretmeni
M9	20-24 yıl	Ortaokul	Erkek	Yüksek lisans	Branş öğretmeni
M10	15-19 yıl	Ortaokul	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni
M11	15-19 yıl	İlkokul	Erkek	Yüksek lisans	Sınıf öğretmeni
M12	10-14 yıl	Ortaokul	Erkek	Yüksek lisans	Branş öğretmeni
M13	10-14 yıl	Lise	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni
M14	30-34 yıl	Ortaokul	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni
M15	20-24 yıl	Lise	Erkek	Lisans	Branş öğretmeni

Katılımcıların demografik özelliklerini gösteren Tablo 1 incelendiğinde, katılımcı grubundaki her bir okul müdürünün gizlilik ve araştırma etiği bakımından belirli bir kod ile kodlandığı görülmektedir. Görev süresi bakımından katılımcıların %40'ı (6 kişi) 10-14 yıl, %20'si (3 kişi) 15-19 yıl, %20'si (3 kişi) 20-24 yıl, %7'si (1 kişi) 25-29 yıl ve %13'ü (2 kişi) 30 yıl ve üzerinde görev süresine sahiptir. Görev yapılan kurum itibarıyla katılımcıların %40'ı (6 kişi) ortaokul, %33'ü (5 kişi) ilkokul ve %27'si (4 kişi) de liselerde görev yapmaktadır. Cinsiyet itibarıyla katılımcıların %93'ü (14 kişi) erkek iken %7'si (1 kişi) kadındır. Katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında ise %53'ünün (8 kişi) lisans düzeyi, %47'sinin (7 kişi) yüksek lisans düzeyi bir eğitime sahip olduğu görülmektedir. Bu anlamda katılımcı grubunun incelenen durum itibarıyla maksimum çeşitliliği karşıladığını söylemek mümkündür.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında ilgili literatür incelenmiş, araştırma amacına uygun olarak açık uçlu sorular oluşturulmuştur. Oluşturulan bu sorular eğitim yönetimi alanında uzman olup nitel araştırma geleneğine hâkim iki akademisyenin görüşüne sunulmuş, alınan dönütler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Olası bir cümle düşüklüğü veya anlatım bozukluğunun önüne geçmek için ise bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeninden yardım alınmıştır. Bu şekilde ilk bölümü katılımcıların demografik özelliklerini belirleyen, ikinci bölümü ise dört alt araştırma sorusuna ilişkin görüş ve düşünceleri elde etmeye yönelik açık uçlu sorular içeren “Okul Müdürleri Denetim Görüşme Formu” hazırlanmıştır.

Görüşme formu doğrultusunda elde edilen veriler, temelde içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu bağlamda önce yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler, herhangi bir veri kaybının önüne geçmek amacıyla katılımcıların da izni doğrultusunda ses kaydına alınmıştır. Bu ses kayıtları daha sonrasında bilgisayar ortamında deşifre programları aracılığıyla deşifre edilmiştir. Ortaya çıkan doküman ile o dokümana ait ses kayıtları araştırmacı tarafından eş zamanlı olarak karşılaştırılmış, yanlış veya hatalı deşifre edilen yerler düzeltilmiş, ses düşüklüğü sebebiyle anlaşılamadığı için boş geçilen yerler kayıtlara dayalı olarak tamamlanmıştır. Ortaya çıkan bu görüşme kayıtları da katılımcı teyidi alındıktan sonra her bir görüşme sorusu altında katılımcı kodlarıyla (M1, M2, M3 gibi) birlikte bir araya toplanmış ve veri seti analize hazır şekle getirilmiştir. Analize hazır hâle getirilen bu veriler sistematik bir şekilde önce içerik analizi yoluyla kodlanmış, elde edilen kodların birbirleriyle karşılaştırılması, anlam benzerliklerine göre gruplanması ve bütünleştirilmesi yoluyla da belirli kategoriler oluşturulmuştur. Araştırma alt problemleri ise oluşturulan bu kategoriler aracılığıyla farklı boyutlarda betimsel bir şekilde açıklanmıştır.

Geçerlilik ve Güvenirlik

Bilimsel araştırmalarda ortaya konan sonuçların inandırıcılığı ve tutarlılığı en önemli ölçütlerden birini ifade etmektedir. Bu nedenle araştırmacının, araştırmanın planlanmasından raporlanmasına kadar geçen bütün süreçlerde geçerlik ve güvenirliliğe özen göstermesi, bu ölçütler üzerinde hassasiyetle durması ve bunları sağlamaya yönelik birtakım tedbirler alması beklenmektedir (Alkan & Sinan, 2020; Yıldırım & Şimşek, 2023). Bu doğrultuda nitel bir durum çalışması olarak tasarlanan bu araştırmada da geçerlik ve güvenirliliğe ilişkin bir takım tedbirler alınmıştır. İlk olarak araştırmanın problem durumundan başlamak üzere yöntemi, veri toplama ve analiz süreçleriyle araştırmaya dâhil edilen katılımcı grubunun demografik özellikleri bütün detaylarıyla paylaşılmış ve ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur. Yine görüşme yoluyla toplanan veriler deşifre edildikten

sonra ilgili katılımcılarla paylaşılmış, gerçek görüşlerini yansıtıp yansıtmadığına dair geri bildirimde bulunmaları istenmiş ve görüşleri üzerinde düzeltme ya/ya da değişiklik yapabilecekleri ifade edilmiştir. Verilerin analizine katılımcı teyidini amaçlayan bu aşama tamamlandıktan sonra geçilmiştir.

Verilerin analizinde önce araştırmacıların her ikisi tarafından da ayrı ayrı kodlama yapılmış ve ayrı ayrı yapılan bu kodlamalar birbirleriyle karşılaştırılarak kodlamaların tutarlılığı Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen formül aracılığıyla hesaplanmış ve sonuç %83 oranında tutarlı bulunmuştur. Birbirleriyle tutarlılık göstermeyen kodlar üzerinde de araştırmacılar arasında görüşmeler yapılmış ve uzlaşma sağlandıktan sonra analiz tamamlanmıştır. Veri analizlerinden elde edilen bulguların hem tablolar üzerinde birtakım sayısal istatistiklerle birlikte ortaya konması hem de tablolarda yer alan ifadelerin betimsel bir şekilde açıklanması da yine araştırmada geçerliği ve güvenilirliği sağlamaya dönük tedbirlerdendir. Bu doğrultuda ayrıca kategorileri oluşturan kodların dayandırıldıkları katılımcı görüşleri de doğrudan alıntılar yoluyla raporlamaya dâhil edilmiş ve böylelikle kodların ham verilerle karşılaştırılabilmesi sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik Prosedürler

Araştırma, süreç öncesinden sonrasına kadar etik ilkeler gözetilerek yürütülmüştür. Bu doğrultuda önce Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulundan 26.09.2023 tarih ve E-66777842-399-00003098970 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır. Sonrasında da MEB'in "Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik Modülü" üzerinden uygulama izni için ön başvuruda bulunulmuş ve araştırmanın yürütüleceği Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma İzinleri Komisyonundan 03.11.2023 tarih ve 88880867 sayılı yazı ile gerekli uygulama izni alınmıştır. Araştırmanın veri toplama aşaması tüm bu yasal süreçler tamamlandıktan sonra başlatılmıştır.

Görüşmeler öncesinde de katılımcılara "Araştırma Gönüllü Katılımcı Formu" verilmiş, araştırmanın mahiyeti ile ilgili gerekli bilgilendirmeler yapılmış ve gönüllü olarak katılmayı kabul eden katılımcılarla görüşmeler yürütülmüştür. Herhangi bir veri kaybının önüne geçmek amacıyla alınması düşünülen ses kayıtları da yine katılımcıların rızasına bağlı olarak alınmıştır. Bununla birlikte ses kayıtlarının deşifre edilmesi sonucu ortaya çıkan görüşme verileri, ilgili katılımcılarla paylaşarak kontrol etmeleri istenmiş; değiştirmek, silmek ve/veya eklemek istedikleri yerler varsa değiştirebilecekleri söylenmiştir. Veri analizi tüm bu süreçler tamamlandıktan sonra başlatılmıştır. Veri analizi sürecinde de her bir katılımcı için bir kod belirlenerek bu kodlar kullanılmış ve böylece katılımcıların kimliği gizli tutulmuştur.

Bulgular

Bu bölüm, okul müdürlerinin okullardaki denetim sürecinin çeşitli boyutlarına ilişkin görüşlerinin içerik analizi neticesinde elde edilen bulguları içermektedir.

Okul Müdürlerinin Denetim Kavramına İlişkin Algıları

Araştırmanın birinci alt problemi, okul müdürlerinin denetim olgusunu ne olarak tanımladıklarına ve nasıl algıladıklarına odaklanmıştır. Katılımcıların denetimi tanımlarken yapmış oldukları kavramlaştırmalar Tablo 2' de gösterilmiştir.

Tablo 2*Okul Müdürlerinin Denetim Olgusunu Tanımlamak İçin Kullandıkları İfadeler*

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Tanımlayıcı İfadeler	Rehberlik süreci	M1, M2, M3, M4, M9, M10, M11, M12	8
	Tespit süreci	M1, M5, M9, M11	4
	Gözlem süreci	M3, M12, M14	4
	Kontrol süreci	M3, M4, M5, M6, M7, M8, M11, M15	8
	Otokontrol süreci	M13, M15	2
	Profesyonel destek sağlama	M5, M9	2

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların okullar açısından denetim olgusunu tanımlarken; rehberlik süreci, tespit süreci, gözlem süreci, kontrol süreci, otokontrol süreci ve profesyonel destek sağlama süreci ifadelerine başvurdıkları görülmektedir. Bu tanımlamalar arasında en fazla kontrol süreci ve rehberlik süreci ifadeleri ön plana çıkarılmıştır. Otokontrol süreci de bir kontrol türevi olarak değerlendirildiğinde katılımcıların denetimi tanımlarken büyük oranda bir kontrol süreci olduğuna dikkat çektikleri söylenebilir. Kontrol sürecinin peşine de denetimin bir rehberlik süreci olduğuna da ayrıca dikkat çekilmiştir. Nitekim MAXQDA veri analiz programı aracılığıyla elde edilen katılımcı görüşlerine ait kelime bulutu analizi de bu durumu desteklemektedir.

Şekil 1*Denetimin Tanımlanmasına İlişkin Kelime Bulutu Analizi*

Şekil 1'e bakıldığında, denetimin tanımlanmasında en çok vurgu yapılan ifadeler olarak kontrol ve rehberlik kavramlarının öne çıktığı görülmektedir. Bu bağlamda katılımcıların görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

M2: Eğitimin amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığına dışarıdan bir gözle bakılıp değerlendirme yapılması ve gereken dönütlerin sağlanması süreci olarak görüyorum.

M6: Şöyle tanımlıyorum, önceden belirlenmiş kural ve kaidelere uyulup uyulmadığının kontrol edilmesi.

M7: Denetim yani adı üzerinde bir kontrol etme, denetleme süreci.

M9: Bana göre denetim; eksiklerin tespiti, işte tamamlanması, yol gösterme, yol açma ve bu süreçteki profesyonel bir destektir, yardımdır, hizmettir.

Katılımcılardan M1 ve M4, denetimi tanımlarken süreçte yapılan kontrollerin kayıt altına alınmasına ve sürecin sonunda bir rapor oluşturulmasına ayrıca dikkat çekmişlerdir. “Denetlenmeyen bir kurum kuruluş olamaz, okullar da hâliyle denetlenecek.” diyen M3, öncelikli olarak eğitim ortamlarının fiziki şartlarının öğrenci sağlığına ve öğrenme kabiliyetlerine destek olup olmadığının, sistemin düzgün işleyip işlemediğinin, kanuna nizama uyulup uyulmadığının ve ekonomik olarak okula gelen paranın öğrenci yararına harcanıp harcanmadığının kontrol edilmesi gerektiğini ve bunun da ancak denetimle yapılabileceğini vurgulamıştır. Katılımcılardan M14, kontrol kelimesini kullanmaktan bilinçli şekilde uzak durmuştur. Kontrol kavramının kendisine sıkıcı geldiğini belirten M14, denetimin bir kontrol süreci olmaması gerektiğini, bir yansıtma ve hatırlatma olması gerektiğini ifade etmiştir. Denetimi, okullardaki iş ve işleyişin ilgili mevzuat çerçevesinde yerine getirilip getirilmediğinin tespiti ve kontrol edilmesi olarak tanımlayan M11, bu tespit sürecinin iş başında yapılmasına dikkat çekmiştir.

Denetim Süreçlerini Okul Müdürlerinin Yürütmesine İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci alt problemi, okullarda ders denetimi süreçlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasına ilişkin görüşleri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu kapsamda katılımcılardan toplanan verilerin analizi neticesinde elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3

Denetim Süreçlerini Okul Müdürlerinin Yürütmesine İlişkin Katılımcı Kodları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Denetlemenin Güçlü Yönleri	Bütüncül değerlendirebilme	M1, M5, M12, M13	9
	Ekonomiklik sağlama	M3, M5, M10	
	Öğretmeni daha iyi tanıma	M1, M2, M4, M5, M14	
	Rahatlatıcı etki oluşturma	M3	
Denetlemenin Zayıf Yönleri	Tek branşa sahip olma	M5, M14	10
	Rol çatışması oluşturma	M9, M14	
	Müdürün okulun bir parçası olması	M2	
	Okulun doğal iklimini bozma	M2, M9	
	Alan bilgisi eksikliği	M1, M2	
	Yaptırım gücünden mahrumiyet	M7, M11, M13, M15	
	Objektiflikten uzaklaşma	M5, M6, M13	
Süreçe İlişkin Tehditler	Mesleki eskime	M14	8
	Öğretmene muhtaç olma durumu	M9	
	Okuldaki sosyal ilişkiler	M3, M6, M7, M8, M9, M12, M14	
	İş yoğunluğu/İş yükü fazlalığı	M1, M6, M8, M14	

Okullarda ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yürütülmesine ilişkin görüşlere dayalı kodları gösteren Tablo 3 incelendiğinde kodların; denetlemenin güçlü yönleri, denetlemenin zayıf yönleri ve denetim sürecine ilişkin tehditler olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Okul müdürlerinin ders denetim süreçlerinin güçlü yönlerine ilişkin kategoride okul müdürlerinin öğretmenleri daha iyi tanıyor olmaları en çok vurgu yapılan husustur. Bu bağlamda katılımcılardan M1, M2, M4, M5 ve M14 okul müdürlerinin eğitim müfettişlerine göre öğretmenleri daha iyi tanıdıklarını ve bu nedenle yapacak oldukları denetimin daha geçerli bir nitelik taşıyacağını söylemişlerdir. Öğretmeni tanımanın bir süreç gerektirdiğine dikkat çeken M5, bu konuda “Okul müdürünün denetleyeceği kişi neticede onun mesai arkadaşı, aynı kurumda çalışıyor... Bu anlamda müdür öğretmeni daha iyi tanıyabilir, daha iyi değerlendirebilir.” demiştir.

Okul müdürlerinin denetim süreçlerinin güçlü yönlerine ilişkin en fazla vurgu yapılan diğer bir husus ise okul müdürlerinin bütüncül değerlendirebilme yapabilmelerine yöneliktir. Bu konuda “Bir yıl boyunca yapılan çalışmaların ve verilen emeğin karşılığı bir iki saatlik denetimle karşılanamaz.” diyen M1, okul müdürünün öğretmeni daha iyi tanımasından hareketle yapmış oldukları çalışmaları bir bütün olarak daha iyi değerlendireceğini vurgulamıştır. Benzer şekilde M13 de eğitim dönemi olarak bir yılın çok uzun bir süre olduğunu ve bu süreçte okul müdürünün öğretmenin performansını daha doğru ve bütüncül şekilde ölçebileceğini söylemiştir. M3, M5 ve M10 ise okul müdürlerinin denetim süreçlerinin sağladığı ekonomikliğe dikkat çekmişlerdir. Okulundaki 20 öğretmen için müfettiş görevlendirmenin meşakkatli bir iş olduğunu söyleyen M3 “Ama ben buradayım, yıl 12 ay, ben bunu çok rahat yapabilirim.” diyerek bunun ekonomik ve ulaşılabilir bir yol olduğunu belirtmiştir. M10 da müfettişlerin yasada yer aldığı şekliyle denetime gelmeleri beklendiği hâlde gelemediklerine ve bu sürelerin ister istemez aşılabilmesine dikkat çekmiştir.

Ders denetimlerini okul müdürlerinin yürütmesine ilişkin zayıf yönler kategorisinde en çok vurgu yapılan husus, okul müdürlerinin yaptırım gücünden mahrum bulunmalarıdır. Örnek olarak M7 bu konuda “Bir yaptırım gücü zafiyeti var bizim açımızdan bu konuda. Yani bize bu görev verilmiş ama yaptırım olarak elimizde ne var diye baktığımızda açıkçası ben bile farkında değilim, bilmiyorum.” demiş ve bu sebeple denetim anlamında çok da üsteleyemediklerini ifade etmiştir. M11 de öğretmenlerin devlet memuru olmaları sebebiyle görevlerine ilişkin önemli bir yaptırım ortaya koyma imkânı olmadığını belirtmiştir. Her ne kadar durum böyle beyan edilmişse de okul müdürü esasında disiplin amiridir. Dolayısıyla yaptırım gücünün önemli kaynaklarından birinin bu olduğu söylenebilir. Ancak ortaya konan bu görüşler okul müdürlerinin bu durumu etkisiz olarak algıladıklarına işaret etmektedir.

M5 ve M14 ise denetlemenin zayıf noktası olarak okul müdürlerinin tek bir branşa sahip olmalarına dikkat çekmiştir. M14 bu konuda “...yöntem bakımından, anlatım bakımından branşım olmayan dersleri denetlemede çok sağlıklı sonuçlar alabildiğimi düşünmüyorum.” diyerek bilmediği bir branşta ve hâkim olmadığı bir alanda sadece verileri değerlendirerek denetim yapabildiğini belirtmiş, bunun da öğretmenin kalitesini yükseltmediğini söylemiştir. M9 ve M14, okul müdürünün yapmış olduğu denetimin müdür açısından bir rol çatışması oluşturduğuna dikkat çekmişlerdir. M9, okul müdürünün denetim fonksiyonu ile ön plana çıktığında öğretmenin gerçek performansını gösterecek noktadan uzaklaştığını ve bu durumun okul idaresi ile öğretmen arasına bir duvar ördüğünü söylemiştir. M5, M6 ve M13 ise okul müdürünün denetimlerde şu ya da bu sebeple objektiflikten uzaklaşabildiğini ifade etmişlerdir. Bireysel ilişkiler, sendikal düşünceler veya birtakım ön yargılara dayalı olarak ortaya çıkan çeşitli kaygıların denetim sürecinde devreye girdiğini söyleyen M6, ister istemez objektifliğin kaybolduğunu belirtmiştir. M2 de bu kategoride okul müdürünün okula içkinliğine vurgu yapmıştır. Ona göre okul müdürü okul kültürünün bir parçasıdır ve eğer orada kültür bozursa sorunun bir parçası olan okul müdürü hâliyle çözümün parçası olamaz.

Bunlarla birlikte katılımcılar bu süreçle ilişkin birtakım tehditlere de dikkat çekmişlerdir. Bunlar okuldaki sosyal ilişkiler, okul müdürlerinin gelişim bakımından denetlemiş oldukları öğretmenlerden geride kalmalarını ifade eden mesleki eskime, okul iş ve işlemlerinin yürütülmesinde okul idaresinin öğretmene muhtaç olması ve okul müdürlerinin iş yoğunluğu/iş yükü fazlalığıdır. Okuldaki sosyal ilişkilerin tehdit edici yönüne dikkat çeken M3, bu konuda "...iş amacına ulaşması için denetim yapacak kişinin karşısındaki kişiyle duygusal bir bağının veya karşısındakini 'kırar mıyım kırmaz mıyım' endişesinin olmaması..." gerektiğini belirtmiştir. M1, M6, M8 ve M14 de okul müdürlerinin iş yoğunluğu ve iş yükü fazlalığını dile getirmişler, iş yoğunluğu sebebiyle denetimlere yeteri kadar vakit ayıramadığını söylemişlerdir. Denetim için iyi bir zamana ihtiyaç olduğuna dikkat çeken M8 bu hususta "Biz müdürler olarak özellikle resmî yazılara, okulun farklı ihtiyaçlarına koşturmaktan asıl yapmamız gereken bu işi çoğu zaman yapamadığımızı itiraf etmeliyim yani." demiştir. M9 ise okul müdürlerinin okulun işleyişi ve işlerin yürütülmesi açısından öğretmenlere eğitim öğretim faaliyetleri dışında da ihtiyaç duyduğunu söylemiş, öğretmenin müdürü denetçi olarak gördüğü zaman bir sosyal paydaş olarak kabul etmekte zorlandığına dikkat çekmiştir. Okul müdürlerinin denetlemiş oldukları öğretmenlerden mesleki olarak geride kalmış olmalarına dikkat çeken M14 ise bu konudaki düşüncelerini şu sözlerle ifade etmiştir:

"Mesela ben okulumda teknolojiyi en iyi kullanan bir okul müdürü değilim artık. Yani müdürlükte böyle bir eskime de oldu. Kendi adıma diyorum ve birçok arkadaşım adına da diyorum. Belki bu konuda yine en meraklı olanlardan birisiyim. Fakat benim 50 öğretmenimin 45'i ya da 49'u benden iyidir bilişimi kullanmada; 49'u benden daha iyidir müfredattaki yeniliklerde, sınav sistemindeki yeniliklerde, yeni nesil sorularda."

Denetim Süreçlerini Eğitim Müfettişlerinin Yürütmesine İlişkin Görüşler

Araştırmanın üçüncü alt problemi, okullarda ders denetimi süreçlerinin eğitim müfettişleri tarafından yürütülmesine ilişkin görüşleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaçla elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan kodlar ve bu kodlara dayalı kategoriler Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4

Denetim Süreçlerini Eğitim Müfettişlerinin Yürütmesine İlişkin Katılımcı Kodları

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Denetlemenin Güçlü Yönleri	Dışarıdan/tarafsız bir göz olma	M2, M6, M7, M9, M14	14
	Alanda uzman olma	M2, M6, M9, M11, M12, M14	
	İyi örnekleri yayabilme	M9, M10	
	Daha sağlıklı dönüt verme	M1, M3, M7	
	Yönetimsel destek sağlama	M2, M3	
	Denetimin ciddiyetini artırma	M6, M7, M8, M12, M13	
Denetlemenin Zayıf Yönleri	Okul ikliminde gerginlik yaratma	M1, M2, M12, M14	10
	Müfettiş sayısının yetersizliği	M4, M8	
	Denetim süresinin kısıtlılığı	M1, M4, M5, M7, M8, M11, M12, M13, M15	
	Durumsallığın potansiyel yanıltıcılığı	M1, M5, M11, M13	

Kategori	Kodlar	Katılımcılar	f
Denetim Beklentileri	Bağlamı/Şartları dikkate alma	M1, M11	7
	Durumsallığı göz önünde bulundurma	M2, M5	
	Düzgün geri bildirim verme	M1, M3, M7, M13	

Tablo 4 incelendiğinde; kodların denetlemenin güçlü yönleri, denetlemenin zayıf yönleri ve denetim beklentileri olmak üzere üç kategoride toplandığı görülmektedir. Denetlemenin güçlü yönleri kategorisinde katılımcılar en çok eğitim müfettişlerinin denetim alanında uzman olmalarına vurgu yapmışlardır. M12 bu konuda müfettişlerin işin ilmini almış olduklarını vurgulamış ve alanda uzman bir kişi olarak konuya hâkim olmalarının denetim açısından bir avantaj olduğunu söylemiştir. Müfettişleri “Denetim konusunda eğitim almış, nereye nasıl bakması gerektiğini bilen insanlar.” olarak nitelendiren M2 ise bu özellikleri sebebiyle müfettişlerin hem öğretmenler hem de okul müdürleri üstündeki yeterliklerine dikkat çekmiştir. Müfettişlerin denetlemesinde güçlü yön olarak ön plana çıkan diğer bir kod ise müfettişlerin okul açısından dışarıdan/tarafsız bir göz olduğuna yöneliktir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle aynı ortamda beraber görev yapmalarından dolayı objektif olma konusunda tam başarı sağlayamadıklarını belirten M6, müfettişlerin “dışarıdan bakan bir göz olarak daha doğru bir süreç yürüttükleri” inancındadır. M9 ve M10, müfettişlerin birbirinden farklı birçok okula giderek gözlemledikleri iyi örnekleri yayma imkânına sahip olmalarını müfettiş denetimlerinin güçlü bir yönü olarak nitelemişlerdir.

Katılımcılar müfettiş denetimlerinin zayıf yönü olarak ise bu durumun okul ikliminde bir gerginlik yarattığını ifade etmişlerdir. Denetim amacıyla bir müfettişin okula gelmesini askeriyede bir albay gelmesine benzeten M1, müfettiş gelecek denildiğinde bütün okulun bir strese girdiğini vurgulayarak “...teftiş bitip müfettiş arkadaşlar okuldan çıktıktan sonra herkeste bir ‘oh, dünya varmış’ tarzında bir rahatlama oluyor.” demiştir. M4 ve M8 müfettiş denetiminin zayıf yönlerinden biri olarak sayı yetersizliğine dikkat çekmişlerdir. Özellikle M4, sadece kendi okulu özelinde öğretmen kapasitesinin büyüklüğü üzerinden bir hesap yaparak sayı yetersizliğinden doğan zafiyeti ortaya koymuştur. Denetim süresinin kısıtlılığı ve sınırlılığı ile bağlantılı olarak ön plana çıkarılan bir diğer husus ise denetim gününün durumsallığıdır. Örnek olarak M11 bu durumla ilgili olarak şunları söylemiştir:

“...öğretmenin psikolojik, ne bileyim sosyolojik pozisyonlarını, yaşantılarını hiç hesaba katmadan kısa bir süreliğine gidip o anki mevcut durumla alakalı olabilecek olan bir olumsuzluk üzerinden öğretmeni değerlendirmenin adaletsiz yani hakkaniyetli olmayacak olduğunu düşünüyorum. Yani bu tür şeyler de geçmişte çok yaşandı.”

Katılımcılar müfettiş denetlemesinin güçlü ve zayıf yönlerinin yanında ayrıca denetim beklentileri olarak kategorize edilen birtakım beklentilere de değinmişlerdir. Bu bağlamda M1, M3, M7 ve M13, denetim sonrasında olumlu ve yapıcı bir dil kullanılarak düzgün bir şekilde geri bildirimde bulunulması beklentisini dile getirmişlerdir. Denetim sürecinde öğretmenin yeterliliğinden ziyade var olan yeteneklerinin geliştirilmesine odaklanılması gerektiğini söyleyen M13, bu konuda dönüt verirken pozitif yönde bir eleştiri beklentisini dile getirmiştir. Yine denetimlerde öğretmenlerin eksiklerinden çok rehberliğe yönelmek gerektiğini belirten M7 de bu konuda “...dıştan bir göz bizi değerlendirdiği zaman bizim göremediğimiz eksikliklerimizi bize yani uygun bir dille yani olumlu bir dil kullanarak aktarmalı diye düşünüyorum. Yani olumlu bir dil kullanarak eksiklerimizi, yapmamız gerekenleri ifade edebilir.” diyerek düzgün geri bildirimde işaret etmiştir. M1 ve M11, müfettişlerin denetleme yaparken denetlenen kişilerin içerisinde bulunduğu şartları dikkate alarak bağlama göre

denetleme yapmaları beklentisindedirler. M2 ve M5 ise günün durumsallığının bilincinde olmayı ve bu ihtimal göz önünde bulundurularak değerlendirilme beklentilerini dile getirmişlerdir.

Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Süreçleri

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi de okul müdürlerinin ders denetimlerini nasıl gerçekleştirdiklerini ve öncesinden sonrasına kadar bu süreçte nasıl bir yol izlediklerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu bağlamda ders denetimi süreçlerinde neler yapıldığına dair elde edilen verilerin analizlerine dayalı kodlar ve kategoriler Tablo 5'te ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur.

Tablo 5

Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Süreçlerinde İşe Koşulan Pratikler

Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Hazırlık Aşaması	Denetim planlaması ve tebliği	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M9
	Denetim kriterlerini paylaşma	M2, M3, M8, M12, M13, M15
	Ders öncesinde haberdar etme	M2, M5, M6, M8, M9, M10, M12, M13, M15
	Öğretmen taleplerine açık olma	M8
	Ders/Konu ön bilgi toplama	M9, M12
	Derse öğretmenle birlikte gitme	M4, M7, M9, M15
Uygulama Aşaması	Sınıfa misafir olma	M1, M8
	Sınıfı selamlama ve bilgilendirme	M1, M4, M5, M6, M9, M12
	Uygun bir yere oturma	M2, M8, M10, M12, M13, M15
	Müdahil olmadan gözlemlleme	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M10, M12, M13
	İlgili evrakları kontrol etme	M2, M4, M5, M6, M8
	Sürece ilişkin notlar alma	M5, M6, M7
	Öğretmen saygınlığını önceleme	M8, M9, M13
Geri Bildirim Aşaması	Değerlendirmeleri paylaşma	M1, M2, M3, M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M12, M13, M14, M15
	Olumlu dil kullanma	M4, M5, M10, M13
	Önce güzellikleri paylaşma	M1, M2, M3, M5, M10
	İyileştirici tavsiyelerde bulunma	M1, M3, M5, M10, M15
Etki Kırıcı Faktörler	Yaş farkı algısı/etkisi	M1, M3
	Yetkinlik/Uzmanlık sorunu	M5
	Sergilenen savunmacı tutum	M2, M5
	İş yükü fazlalığı	M2, M6, M8, M13

Okul müdürlerinin ders denetimi süreçlerini kapsamlı şekilde ortaya koyan Tablo 5 incelendiğinde ders denetimi süreçlerinin hazırlık, uygulama ve geri bildirim olmak üzere temelde üç aşamada gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte ilgili tablo, katılımcı görüşlerine dayalı olarak ortaya konan ve denetim sürecinde etki kırıcı bir rol oynadığı düşünülen faktörleri de içermektedir. Hazırlık aşaması olarak kategorize edilen kodlara bakıldığında okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun özellikle sene ve/veya dönem başlarında bir denetim planlaması yaptığı ve bu planlamayı gerek resmî yazı gerekse de sosyal medya uygulamaları üzerinden öğretmenlere

tebliğ ettiği görülmektedir. Okul müdürleri ders denetimlerini bazen kendi hazırlamış oldukları çoğu zaman da matbu ders/öğretmen denetimi formlarında yer alan kriterlere göre yaptıklarından hangi kriterler üzerinden değerlendirileceklerini süreç öncesinde öğretmenlere bildirmektedirler. M9 ve M12 ise denetimi yapılacak ders ve/veya konu hakkında bir ön bilgi topladıklarını söylemişlerdir. M12 bu konudaki düşüncelerini “...gitmeden önce o dersin, şimdi biz de zaten yıllık planları var öğretmenlerin, o dersin hangi ders olduğu, hangi kazanımı işleyeceğini muhakkak bizim de bilmemiz lazım.” sözleriyle ortaya koymuştur.

Ders denetimi sürecinin uygulama aşamasına ilişkin kategori ele alındığında M1 ve M8’in denetime gitmekten ziyade “sınıfa misafir olma” vurgusu dikkat çekmektedir. Okul müdürleri sınıfa girdikten sonra ilk iş olarak öğrencilerle selamlaşma ve neden geldikleri konusunda kısaca bilgilendirme yaptıklarını söylemişlerdir. Bu aşamada okul müdürleri, sınıfa öğretmeni denetlemek için geldiği hissi uyandırmamaya çalıştıklarını vurgulamışlardır. Sınıfı selamlama ve öğrencilere yönelik bilgilendirme yaptıktan sonra okul müdürleri gözlem yapmak üzere sınıfta uygun bir yere oturduklarını belirtmişlerdir. Gözlem sırasında neredeyse bütün katılımcıların vurgu yaptığı husus, öğretmenin dersine kesinlikle müdahil olmama üzerinedir. Başka bir deyişle okul müdürleri, ders denetimi sürecinde öğretmenlerin derslerine hiçbir şekilde müdahil olmadan pasif bir gözlemci konumunda kaldıklarını vurgulamışlardır. M2, M4, M5, M6 ve M8 süreçte öğretmenin hazırlaması gerekli olan yıllık ve günlük planlar, toplantı tutanakları, yazılı/sınav kâğıtları gibi bazı resmî evrakları kontrol ettiklerini söylemişlerdir. M5, M6 ve M7 ise denetim sürecinin uygulama aşamasında yapmış oldukları gözlem ve kontrollere ilişkin birtakım notlar aldıklarını belirtmişlerdir.

Ders denetimlerinin geri bildirim aşamasına bakıldığında ise M11’in haricindeki bütün katılımcılar, ders denetimi sürecine ilişkin değerlendirmelerini –izlenen yol ve uygulanan yöntem açısından birtakım farklılıklar olsa da- öğretmenlerle şu ya da bu şekilde paylaştıklarını belirtmişlerdir. M11, ders denetimi sürecine ilişkin uygulama karışıklığı bulunması ve öğretmenlerin devlet tarafından yeterli olduğu görülerek atanmış oldukları inancında olması gibi sebeplerle ders denetimi yapmadığını söylemiştir. Denetim sürecine ilişkin değerlendirmelerin öğretmenlerle paylaşılmasında izlenen yol ve uygulanan yöntem de okul müdürleri arasında farklılaşmaktadır. Bu bağlamda bazı okul müdürleri denetimi yapılan dersin hemen sonrasındaki teneffüste paylaşımda bulunurken (M6), bazı okul müdürleri denetim yapılan günün sonunda veya ertesi gün paylaşım yapmaktadır (M1). Bazı okul müdürleri ise değerlendirmelerini aradan bir müddet zaman geçtikten sonra paylaşmayı daha doğru bulmakta ve o şekilde uygulamaktadır (M9, M10). Yine bazı okul müdürleri eksik gördüğü öğretmenlere karşı geri bildirimde bulunup diğerleriyle görüşmezken (M2), bazıları da öğretmen sorduğu takdirde değerlendirmelerini paylaşmakta ve ortada herhangi bir merak yokken kimseyle görüşme ihtiyacı hissetmemektedir (M8).

M4, M5, M10 ve M13 ders denetiminin geri bildirim aşamasında olumlu dil kullandıklarına dikkat çekmişlerdir. M4, “Bu geri bildirim sürecinde üslup çok önemli hocam, yani kullandığınız dil çok önemli.” sözleriyle bu durumun önemine işaret etmiş ve o sebeple dönüt verirken mutlaka olumlu bir dil kullanmaya özen gösterdiğini söylemiştir. M13 de bu süreçte “sen dili” yerine “ben dili” ile kendi kanaatlerini paylaştığını belirtmiş ve takdiri öğretmene bıraktığını söylemiştir. Katılımcılar ayrıca geri bildirimde bulunurken öğretmenin güçlü yanlarına vurgu yaptıklarını ve önce gözlemlemiş oldukları güzellikleri paylaştıklarını belirtmişlerdir. M10 bu konuda, önce öğretmenin iyi ve güçlü yönlerini ön plana çıkararak mutlaka taltif ettiğini söylemiştir. M3 de yine “...önce öğretmenin yaptığı olumlu şeylere değinerek teşekkür ederim, şu şu şu işlerde hocam çok güzeldi falan diye, hani motivasyonu artırıcı şekilde överim.” sözleriyle bu duruma işaret etmiştir.

Ders denetimi sürecine ilişkin ortaya konan son kategori ise denetim açısından etki kırııcı bir özelliğe sahip olduğu düşünülen bazı kodları içermektedir. Bu kategoride katılımcıların en çok temas ettikleri nokta, özellikle iş yükü fazlalığı ve iş yoğunluğu sebebiyle bütün öğretmenlerin ders denetimlerine yetişemiyor olduklarıdır. M1 ve M3, denetleyen pozisyonundaki okul müdürüyle denetlenen pozisyonundaki öğretmenler arasındaki muhtemel yaş farklarının olumsuz etkilerine değinmişlerdir. Genç ve idealist bir okul müdürü iken hizmet yılı olarak otuz yılın üzerindeki öğretmenleri denetlediğini söyleyen M1, süreçte “Ya hocam, senin daha yaşın kaç, ben otuz yıllık öğretmenim, sen bana ne anlatıyorsun.” türünden bazı serzenişler aldığına dikkat çekmiştir. M3 ise yaşça kendisinden genç olanlara denetim sonrasında bazı tavsiyelerde bulunduğunu söylerken yaşça kendisinden büyük olan bazı öğretmenlere yaşına hürmeten hiçbir dönüt sağlayamadığını belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okullarda denetim süreçlerini okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda bir durum olarak incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, ilk olarak katılımcıların denetimi nasıl algıladıkları ve tanımladıklarını ortaya konmuştur. Bu bağlamda katılımcılar denetimi çoğunlukla bir kontrol süreci olarak görmektedirler. Temelde kontrol süreci olarak görülen bu denetimde; okulların fiziki şartlarının öğrenci sağlığı ve öğretme etkinlikleri açısından uygunluğu, uygulamalarda mevzuata dikkat edilip edilmediği, öğretmenlerin günlük görevlerini etkin bir şekilde yapıp yapmadıkları ve okula gelen kaynakların amaçlara uygun olarak harcanıp harcanmadığı gibi hususların kontrolünden bahsedilmektedir. Eğitimde denetimin doğrudan kontrol ya da kontrole dayalı metaforlarla ilişkilendirilerek açıklanmaya çalışılması, denetimi konu edinen araştırmalarda sıklıkla ulaşılan sonuçlardan biridir. Nitekim Görgülü ve Küçükali (2023), okul yöneticileri ve öğretmenlerin denetim uygulamalarına ilişkin görüşleri üzerine yapmış oldukları araştırmalarında denetime yönelik en fazla kontrol metaforlarının tercih edildiği bulgusuna ulaşmışlardır. Bozkurt (2023) da yaptığı araştırmada okul müdürlerinin denetim olgusunu “denetlenen kişinin ne yapıp ne yapmadığını kontrol eden otoriter bir süreç” olarak yorumladıkları sonucuna ulaşmıştır. Alan yazınında farklı paydaş görüşlerine göre denetim sürecinin çoğunlukla kontrol odaklı bir anlayışla yürütüldüğü sonucunu ortaya koyan başka araştırmalar da mevcuttur (Altınok vd., 2020; Atay & Sarpkaya, 2023; Memduhoğlu & Mazlum, 2014; Koçak & Memişoğlu, 2020; Uğurlu, 2014). Bu doğrultuda araştırmada elde edilen bu bulgunun, alan yazınındaki diğer araştırma sonuçlarıyla güçlü bir şekilde örtüştüğü söylenebilir. Bununla birlikte katılımcılar denetimi ayrıca bir rehberlik süreci olarak da tanımlamışlardır. Ancak katılımcı görüşleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde rehberlik vurgusunun “olandan ziyade olması gerekeni” ifade eden bir bağlamda ortaya konduğu görülmektedir. Nitekim denetimi tanımlayan görüşlere dayalı kelime bulutu analizinde “olması, lazım, gerekiyor, aslında” türünden ifadelerin yer alması da bu tespiti desteklemektedir. Aküzüm (2012) yapmış olduğu doktora araştırmasında mevcut araştırmanın bulgusuyla benzer şekilde okullardaki denetim süreçlerinin rehberlik yönünün zayıf olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özcan ve Nanto (2018) da okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda yaptıkları araştırmada, geçmişten bu yana yapılan denetimlerde rehberliğin olmadığı sonucuna ulaşmış ve bu doğrultuda denetim süreçlerinde rehberlik ağırlıklı bir yaklaşımın benimsenmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bu bağlamda denetimde rehberliği esas alan bir anlayışın ikame edilmesi, alanda yürütülen diğer birçok araştırmada bir ideal ve beklenti olarak dile getirilen hususların başında yer almaktadır (Ağaoğlu & Ağaoğlu, 2020; Ceylan & Can, 2019; Memduhoğlu & Mazlum, 2014; Kaya vd., 2023; Koçak & Memişoğlu, 2020; Taş, 2023; Tosun & Ordu, 2020; Usta & Özyurt, 2021). Dolayısıyla bu noktada denetim açısından olan durum ile olması gereken durum arasında öteden beri büyük bir boşluk olduğunu söylemek mümkündür.

Araştırmanın ikinci alt problemi ders denetimlerinin okul müdürleri tarafından yapılmasına ilişkin görüşleri ortaya koymuştur. Bu bağlamda katılımcılar ders denetimlerinin okul müdürlerince

yürütülmesinin güçlü ve zayıf yönlerine dikkat çekmiş, bununla birlikte sürece tehdit oluşturduğu düşünülen birtakım faktörleri ortaya koymuşlardır. Bulgular doğrultusunda denetim süreçlerini okul müdürlerinin yürütmesi en başta ekonomik bir yol olarak değerlendirilmektedir. Zira okul müdürü sürekli okulda bulunması sebebiyle istediği zaman sürece müdahil olabilecek konumdadır. Denetimin yerinde ve anında yapılabildiğini belirten Birel ve Erçek (2019) de araştırmalarında okul müdürü denetimlerinin zaman ve mekân açısından olumlu etkiler oluşturduğu sonucunu paylaşmışlardır. Aynı zamanda okul müdürleri öğretmenlerle birlikte çalıştığı için onları daha iyi tanımakta ve böylece değerlendirmeyi daha bütüncül şekilde yapabilmektedir. Bu da denetlenen açısından rahatlatıcı bir etki uyandırmaktadır. Alan yazınında okul müdürlerinin öğretmenleri daha iyi tanıyor olmalarını güçlü bir yön olarak niteleyen, bu durumun denetlenen açısından bir rahatlık oluşturduğunu ortaya koyan ve bu sebeple denetimi okul müdürlerinin yapması gerektiği sonucunu paylaşan araştırmalar mevcuttur (Arslanargun & Göksoy, 2013; Dönmez & Demirtaş, 2018; Göl, 2021; Kazak & Yüksel, 2022; Koç & Akın, 2020; Koşar & Buran, 2019). Tüm bunlara dayanarak denetlenenleri daha iyi tanımaları açısından okul müdürlerinin denetim sürecinde avantajlı görüldüğü söylenebilir. Ancak mevcut araştırma bulguları, okul müdürlerinin öğretmenleri daha iyi tanımalarına dayalı olarak aradaki sosyal ilişkilerin aynı zamanda denetimi objektiflikten uzaklaştırabildiğini de göstermektedir. Nitekim bu durum katılımcılar tarafından sürecin zayıf bir yönü olarak nitelendirilmiştir. Okul müdürlerinin birlikte çalışılan öğretmenleri denetlemede duygusal ve yanlı olabildikleri (Birel & Erçek, 2019), denetleme sürecinde subjektif davranabildikleri (Kaplan, 2016; Özcan & Nanto, 2018) gibi araştırma sonuçları da esasında elde edilen bu bulguyu destekler niteliktedir. Kişisel ilişkiler, ideolojik tutumlar ve siyasi görüşler gibi dış etmenlerin okul müdürlerinin denetim sürecine etki ettiğini tespit eden Koç ve Akın'ın (2020) da bu duruma dikkat çektiğini söylemek mümkündür. Okul müdürlerinin tek bir bransa sahip olması ve buna bağlı olarak oluşan branş farklılığı da araştırma bulgularında zayıf bir yön olarak benzer araştırmaların (Ağaoğlu & Ağaoğlu, 2020; Aydın vd., 2020) sonuçlarıyla da örtüşen faktörlerden biridir. Branş farklılığı aynı zamanda denetlenen alanla ilgili bir uzmanlık yoksunluğunu da beraberinde getirmektedir. Nitekim okul müdürlerinin hem denetledikleri alanda uzman olmamaları hem de denetimin ilke ve yöntemleri konusunda yetkinlikten uzak olmaları alan yazınında sıklıkla eleştirilen durumlardan biridir (Altun vd., 2015; Atay & Sarpkaya, 2023; Balyer & Özcan, 2020; Birel & Erçek, 2019; Can & Gündüz, 2019; Duykuluoğlu, 2018; İş, 2023; Koç, 2018; Koçak & Memişoğlu, 2020; Özcan & Nanto, 2018). Bununla birlikte denetmen rolüyle ön plana çıkan bir okul müdürünün rol çatışması oluşturduğu ve sonuç olarak okulun doğal ikliminin bozulduğu vurgulanmıştır. Okul müdürlerinin denetimlerine ilişkin tehdit oluşturan en önemli unsurlar ise okuldaki sosyal ilişkiler ve okul müdürlerinin iş yoğunluğudur. İş yoğunluğu sebebiyle okul müdürlerinin denetime yeterince vakit ayıramadıkları ve bunun denetim açısından önemli bir zorluk oluşturduğu hem mevcut araştırmada hem de benzer araştırmalarda (Atay & Sarpkaya, 2023; Bilgin Dikmen & Göksoy, 2021; Kaya vd., 2023; Koç, 2018; Koç & Akın, 2020) ortaya konan önemli bir bulgu olarak göze çarpmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise ders denetimlerini eğitim müfettişlerinin yürütmesine ilişkin görüş ve düşünceleri ortaya koymuştur. Burada da katılımcılar denetim sürecinin güçlü ve zayıf yönlerine dikkat çekmiş, denetim süreçlerinde eğitim müfettişlerine ilişkin birtakım beklentileri sıralamışlardır. Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim müfettişleri dışarıdan bir göz olarak daha tarafsız ve daha objektif bir kişi olarak değerlendirilmektedir. Atay ve Sarpkaya (2023) da yaptıkları araştırmada eğitim müfettişlerinin okulun dışından birisi olarak denetim yapmalarının tarafsızlık ilkesine uygun olduğu sonucuna varmışlardır. Ayrıca bulgular denetim alanında eğitim müfettişlerinin uzmanlığının hem denetimin ciddiyetini artırma hem de denetlenenlere daha sağlıklı dönüt verme açısından onları daha güçlü kıldığını ortaya koymaktadır. Bununla birlikte eğitim

müfettişleri birçok okulda denetim yaptığı için farklı sınıfları ve öğretmenleri görmekte, bir yerde gözlemlemiş olduğu iyi bir uygulama örneğini farklı birçok yere taşıyarak yayabilme imkânına sahip görülmektedir. Araştırmanın bu bulgularına paralel olarak Kaplan (2016) da araştırmasında eğitim müfettişlerinin denetimler konusunda uzman kişiler olarak görüldüğünü belirtmiş, müfettiş denetimi ve gözlemi sayesinde iyi örneklerin bir okuldaki diğer okullara aktarabildiği sonucunu paylaşmıştır. Yine müfettişin bir üst otorite olarak denetime gelmesi ve özellikle hazırlanması gereken evraklar konusunda öğretmenlere birinci ağızdan bilgi vermesi araştırma bulgularına göre okul müdürlerinin işlerini kolaylaştırmakta ve onlara yönetsel anlamda önemli bir destek sağlamaktadır. Ancak eğitim müfettişlerinin üst otorite olarak okula gelmeleri, aynı zamanda okul ikliminde bir gerginliği de beraberinde getirmektedir. Eğitim müfettişlerinin denetimlerinin genel olarak okulda özel olarak da eğitim paydaşları nezdinde genel bir stres ve gerginlik hâli oluşturduğu alan yazınındaki araştırmalarda da ortaya konmuştur (Gündüz & Coşkun, 2011; Kazak & Yüksel, 2022; Usta & Özyurt, 2021). Araştırma bulgularına göre denetim gününe ilişkin durumsallık, denetim süresinin sınırlılığı, olumsuz müfettiş davranışları (Usta & Özyurt, 2021) ve denetim kriterlerinin niteliği (Gündüz & Coşkun, 2011) bu gerginlikte önemli etkenlerdir. Nitekim bu konudaki ortak kanaat; öğretmenin – genel olarak çok başarılı bir öğretmen olsa bile- müfettişlerin denetim yaptıkları günde şu ya da bu sebeple olumsuz bir durumda bulunabileceğidir. Dolayısıyla müfettişin, öğretmene ilişkin kanaatini o anki durum üzerine oluşturacağı ve bu durumun da esasında geçerli bir denetimi yansıtmayacağı düşünülmektedir. Denetim süresinin sınırlılığının, müfettiş sayısının yetersizliğiyle doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Başka bir deyişle denetim süresinin sınırlılığı, müfettiş sayısının yetersizliğinin doğal ve zorunlu bir sonucu olarak ifade edilebilir. Bu doğrultuda müfettişlerin iş yüklerine dikkat çeken Akın ve Töremen (2016) daha sağlıklı bir denetim süreci yürütülebilmesi için müfettişlerin iş yüklerinin hafifletilmesi gerektiğini önermiştir.

Araştırmanın dördüncü ve son alt problemi de doğrudan bir denetim pratiği olarak okul müdürlerinin ders denetimlerini nasıl gerçekleştirdiklerini ve bu süreçte hangi pratikleri işe koştuklarını ortaya koymuştur. Buna göre okul müdürleri, denetim öncesinde hazırlık bağlamında planlama yapmak ve denetim sürecinde gözetilecek kriterlerle birlikte planlamayı öğretmenlere haber vermektedirler. Denetim öncesinde haber verme ve denetime ilişkin bilgilendirme yapma okul müdürlerinin ders denetimlerini konu edinen diğer araştırmalarda da ortaya konmaktadır (Atay & Sarpkaya, 2023; Göl, 2021; Kaya vd., 2023; Yeşil & Kış, 2015). Burada dikkat çeken nokta okul müdürlerinin, yasal olarak sorumlu oldukları için ders denetimi yapmak zorunda olduklarını karşı tarafa hissettirme çabasında olmalarıdır. Araştırma bulgularına göre; yapılacak olan denetimin katkısına inanmama, okuldaki sosyal ilişkilerin ve ekip ruhunun zedelenmesinden endişe etme, süreci iyileştirmenin aksine motivasyon kaybına sebep olacağını düşünme gibi faktörlerin bu çabada rol oynadığı söylenebilir. Denetimin uygulama sürecinde de okul müdürleri sınıfta bir denetim havasının oluşmasından ısrarla kaçınma eğilimindedirler. Derse herhangi bir müdahalede bulunmadan pasif şekilde gözlem yapmak ve hazırlanması gerekli evrakları kontrol etmekle yetinmektedirler. Alan yazınındaki benzer araştırmalar da okul müdürlerinin, denetim sürecinde pasif izleyici pozisyonunda kaldığını, denetim boyunca sadece gözlem yaparak izleyici rolünde kalmayı tercih ettiklerini ortaya koymaktadır (Kaya vd., 2023; Koçak & Memişoğlu, 2020; Yeşil & Kış, 2015).

Uygulama sürecinde elde edilen izlenimlerin ve değerlendirmelerin öğretmenlerle paylaşılması ise sürecin geri bildirim aşamasıdır. Araştırma bulguları; denetleyen ve denetlenenler arasındaki yaş farkı, okul müdürlerinin kendilerini yetkin görmemeleri ve öğretmenlerin yanlış anlamalarından kaçınma gibi faktörlerin etkisiyle okul müdürlerinin geri bildirimde biraz tutuk davrandıklarını göstermektedir. Ağaoğlu ve Ağaoğlu (2020) da okul müdürlerinin öğretmenlerin yanlış anlamalarını önlemek için denetimlerde çekimser kaldıkları ve gelişime açık alanları ifade

etmekten geri durduklarını tespit etmiştir. Bu doğrultuda sağlanan geri bildirimlerin sistematik bir bilgi aktarımından ziyade öğretim süreçleri ve sınıf yönetimleri üzerine karşılıklı bir fikir alışverişinde bulunma/müzakere şeklinde olduğu söylenebilir. Araştırma bulguları okul müdürlerinin bu aşamada olumlu dil kullanmaya, süreçteki güzellikleri önelemeye ve iyileştirici tavsiyelerde bulunmaya özel önem verdiğini de göstermektedir.

Bu noktada bir hususa ayrıca dikkat çekmek gerekmektedir. Ders denetimlerinde her ne kadar takip edilen sürece ilişkin adımlar benzer olsa da sürecin başından sonuna kadar her bir adım okul müdürlerinin yaklaşım tarzları ve uygulama biçimleri açısından bireysel anlamda farklılık göstermektedir. Nitekim ders denetimlerini eldeki imkânlar doğrultusunda optimum seviyede yürüten/yürütmeye çalışan okul müdürleri olduğu gibi faydasız olduğuna inandığı için ders denetimlerini hiç yapmayan/yapmamayı tercih eden okul müdürleri de bulunmaktadır. Yine benzer şekilde denetim sürecindeki izlenimlerini kurul toplantılarında gündem ederek düzenli olarak geri bildirimde bulunmaya gayret gösteren okul müdürleri varken sürece dair hiçbir geri bildirimde bulunmayan ve/veya denetlenen talep ettiği takdirde dönüt sağlamayı tercih eden okul müdürleri de vardır. Araştırma bulgularının ortaya koyduğu bu durum esasında alan yazınındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla da desteklenmektedir. Örnek olarak Kaya vd. (2023) okul müdürlerinin denetime ilişkin bilgilendirme yollarının müdürden müdüre farklılık gösterdiğini belirtmişlerdir. Göl (2021) de denetim sonrasında müdürlerin öğretmenleri bilgilendirdiklerini ancak bu bilgilendirmenin farklı şekillerde olabildiğini söylemiştir. Atay ve Sarpkaya (2023) ise denetim öncesi bilgilendirmeden denetim sonrasındaki geri bildirim şekline kadar hemen her hususta okul müdürlerinin farklı uygulamalarda bulunduğunu söylemiş ve bu konuda ortak bir standarda ulaşamadığını vurgulamıştır.

Sonuç olarak araştırma; okullarda denetim süreçlerinin kontrol ağırlıklı bir yaklaşım içerisinde yürümekte/yürütülmekte olduğunu, rehberlik rolünün ideale ilişkin bir beklentiye ifade ettiğini, bu anlamda okullarda denetim açısından olan ile olması gereken arasında önemli bir boşluk bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca araştırma, öğretim denetimlerinin sadece okul müdürlerinin sorumluluğuna bırakıldığı dönemde aradaki boşluğun daha da derinleştiğini göstermektedir. Okul müdürleriyle öğretmenler arasındaki sosyal ilişkilerin zorlaştırıcı etkisi, okul müdürlerinin denetim sürecine ilişkin yetkinlik ve uzmanlık sorunsalı, müdürlerin iş yükü fazlalığı ve denetime ilişkin yetki zafiyeti bu bağlamda ön plana çıkan faktörlerdir. Son olarak araştırma, okul müdürleri tarafından yürütülen ders denetimlerinin bazı okul müdürlerince hiç yapılmadığını, bazı okul müdürlerince seçilerek denetim yapıldığını, bazen de şu ya da bu nedenlerle denetimlerin ertelendiğini göstermektedir. Yapılan ders denetimleri ise uygulama adımları olarak benzer bir süreci takip ediyor olsa da uygulama biçimleri itibarıyla okul müdürleri arasında önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Bu bağlamda araştırma mevcut durum itibarıyla okullarda denetim adına standart bir yaklaşımının var olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara dayalı olarak denetime ilişkin şu öneriler dile getirilebilir:

- Denetime ilişkin mevcut kontrol algısını kırmak ve denetimin mesleki gelişimi esas alan rehberlik yönünü ön plana çıkarmak için denetleyenlerle denetlenen kişilerin doğrudan öğretim süreçlerini konu edinen çeşitli uygulama ve platformlarda bir araya gelmeleri sağlanabilir.
- Ders denetim süreçlerine ilişkin bireysel farklılıklardaki aşırılığı önlemek ve okul müdürlerinin süreci amaca uygun bir biçimde yürütebilmelerini sağlamak için sürecin başından sonuna kadar yapılması gerekenleri açık şekilde ortaya koyan denetim rehberleri hazırlanabilir.
- Denetim alanına ilişkin yetkinliğin denetlenenler tarafından önemli görüldüğü göz önüne alındığında mevcut okul müdürlerinin bu alana ilişkin yetkinliklerini artıracabilecekleri uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Yeni okul müdürlüğü görevlendirmelerinde doğrudan eğitim yönetimi ve denetimine ilişkin lisansüstü düzeyde yeterliliği olanları daha avantajlı duruma getirecek düzenlemeler yapılabilir.
- Branş farklılıklarına dayalı olarak denetimde ortaya çıkan dezavantajlı durumu hafifletmek amacıyla okul müdürleriyle birlikte okul zümre başkanlarının da sürece dâhil edildiği çoğulcu yaklaşımlar uygulanabilir.
- Okullardaki denetim süreçlerinde sosyal ilişkilerin etkisi göz önüne alındığında denetimin sosyolojik yönünü konu edinen ve denetimi sosyolojik bir olgu olarak ele alan kuramsal ve deneysel araştırmalar yürütülebilir.

Extended Summary

Introduction

Defined in general terms as the process of controlling and improving behavior in the name of public interest, supervision, specifically within the Turkish Education System, has a long history dating back to the Tanzimat Era (1839-1876), when modernization efforts began. Since then, numerous regulations have been implemented to supervise schools effectively. Despite having such a long history and undergoing numerous changes/regulations, a stable structure and functioning in supervision have not been established. In this process, especially the changes made in the last decade have envisioned more radical and structural changes compared to the previous ones. The structure, which had been maintained as dual, central, and provincial, almost since its establishment, was first attempted to be unified in the provinces. When this did not yield results, it was unified in the center, the provincial structure was abolished, and the on-the-job training duties of these supervisors were removed. In other words, the lesson inspections of teachers were left solely to the responsibility of school principals. Eight years after this regulation, the system was reverted to its former state, and the on-the-job training duties of supervisors were redefined. Therefore, the period in between became a time when school principals were the primary subjects in terms of direct supervision of teaching processes. In this context, the research aims to examine the supervision process in schools as a situation, in line with the views of school principals who have experienced this process, both before and after.

Methodology

The research was conducted using a case study design, one of the qualitative research models. In this context, the school defines the boundaries of the situation under investigation, while the supervision process constitutes the situation itself. The study group of the research was formed through criterion sampling and maximum variation sampling, which are purposeful sampling methods. Accordingly, 15 school principals working in schools (primary, secondary, and high schools) within the provincial borders of Trabzon, who met the criterion of “having served as a school principal for at least ten years,” were determined as the study group of the research. Data were collected through face-to-face interviews with school principals. A semi-structured interview form prepared by the researchers was used as the data collection tool. In order to prevent any data loss in the interviews, which were conducted on a voluntary participation basis, audio recordings were taken with the consent of the participants. The interview data obtained as a result of the transcription of the recordings were subjected to content analysis, and codes based on the interviews and categories formed by these codes were revealed. The supervision process in schools, as the situation under investigation, was explained in various dimensions through the revealed codes and categories.

Findings

The research findings revealed that school principals primarily view supervision as a control process. This is followed by, in order, the guidance process, identification process, observation process, and professional support process. Findings regarding the execution of instructional supervision processes by school principals indicated the presence of certain strengths and weaknesses. The strengths listed included school principals knowing teachers better than education supervisors, thus having the opportunity to make more holistic evaluations, and school principal supervisions providing economy in terms of implementation. On the other hand, school principals' lack of sanctioning power, their lack of objectivity in the process due to their close relationship with teachers, and their lack of knowledge about both the field of supervision and the supervised field were identified as weaknesses. Similarly, findings regarding the execution of the same process by education supervisors also revealed certain strengths and weaknesses. Accordingly, the strongest aspects are that supervisors are experts in the field, they are impartial as an external observer, and they increase the seriousness of supervision. However, the limited duration of supervision, the inadequacy of the number of supervisors, the creation of tension in the school climate by the supervisor phenomenon, and the potential misleading nature of situational conditions of the day were identified as weaknesses of inspector supervision. The findings on how instructional/lesson supervisions are conducted showed that the process is basically carried out in three steps: preparation, practice, and feedback.

Discussions, Conclusions, and Recommendations

When the first sub-problem of the research is evaluated, it is seen that the participants primarily define supervision as a control process. In this supervision, which is fundamentally seen as a control process, the control of issues such as the suitability of schools' physical conditions for student health and teaching activities, whether attention is paid to legislation in practices, whether teachers effectively perform their daily duties, and whether the resources coming to the school are spent in accordance with the objectives comes to the forefront. However, supervision is also defined by the participants as a guidance process. But when the opinions are evaluated holistically, it is seen that the emphasis on guidance is put forward in a context expressing "what should be rather than what is." Therefore, it is possible to say that supervision in schools is operated/has been operated as a control process, and that there is a significant gap between what is and what should be.

The second sub-problem is related to the execution of lesson supervision processes by school principals. This is primarily evaluated as an economical approach. Because the school principal, as a part of the school, is constantly in the school and is in a position to intervene in the process whenever desired. In this aspect, they also know the teachers they work with much better. This situation provides psychological comfort for teachers, while also creating an opportunity for the school principal to make a more holistic evaluation of the teacher. Although these seem to be advantages in terms of supervision, the current research findings show that the situation is not absolutely so. In this regard, it is also stated that social relations between school principals and teachers distance school principals from objectivity in the supervision process. Indeed, there are studies in the literature that exemplify that school principals can be emotional and biased when supervising teachers, and therefore can act subjectively. At the same time, excessive workload poses a major obstacle for school principals to conduct regular supervisions, even though they are constantly present at the school. As a result, situations that seem like advantages for school principals also create disadvantages in a way and sabotage the supervision process.

The third sub-problem addressed the execution of lesson supervision processes by education supervisors. First of all, education supervisors are evaluated as more impartial and objective individuals as an “external eye.” Furthermore, the findings reveal that the expertise of education supervisors in the field of supervision strengthens them in terms of both increasing the seriousness of supervision and providing healthier feedback to those supervised. Additionally, since education supervisors conduct supervisions in many schools, they see different classes and teachers, and they are considered to have the opportunity to disseminate a good practice example they observed in one place to many other places. Again, the fact that the supervisor comes as a higher authority to the supervision and provides first-hand information to teachers, especially about the documents to be prepared, facilitates the work of school principals and provides them with significant administrative support. However, the arrival of education supervisors as a higher authority in the school also brings tension to the school climate. The limited duration of supervision and the situational conditions of the supervision day also trigger this tension. When all these are evaluated holistically, it is possible to say that education supervisors are practically more beneficial in supervision compared to school principals.

The fourth sub-problem relates to how school principals conduct current lesson supervisions. In this context, school principals generally carry out lesson supervisions in three steps: “preparation, practice, and feedback.” The findings of the research show that supervision styles differ significantly among school principals from the preparation stage to the feedback stage. In conclusion, the research demonstrates that supervision processes in schools are conducted with a control-oriented approach, the guidance role expresses an ideal expectation, and in this sense, there is a significant gap between what is and what should be in terms of supervision in schools. Furthermore, the research shows that the gap deepened further during the period when instructional supervisions were left solely to the responsibility of school principals. The complicating effect of social relationships between school principals and teachers, the issue of competence and expertise of school principals in the supervision process, the excessive workload of principals, and the lack of authority regarding supervision are prominent factors in this context. Finally, the research indicates that lesson supervisions conducted by school principals are either not conducted at all by some school principals, are conducted selectively by others, or are postponed for various reasons. While the lesson supervisions conducted follow a similar process in terms of implementation steps, they differ significantly among school principals in terms of implementation methods.

Yazar Katkıları: Çalışmaya birinci yazar %60, ikinci yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması: Yazarlar, aralarında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmektedirler.

Etik Beyanı: Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi”nde belirtilen kurallara uyulduğunu ve “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler”e dayalı hiçbir işlem yapılmadığını beyan ederiz. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda bulunduğunu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışmasının bulunmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

Etik Kurul İzni: Bu araştırma için, Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Etik Kurulu Komisyonunun 26.09.2023 tarih ve E-66777842-399-00003098970 sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır.

Finansman: Bu araştırma herhangi bir fon almamıştır.

Telif Hakları: Millî Eğitim dergisinde yayımlanan çalışmaların Creative Commons Atıf-Ticari Olmayan 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır.

Veri Kullanılabilirliği Beyanı: Bu çalışma sırasında oluşturulan veya analiz edilen veriler, talep üzerine yazarlardan temin edilebilir.

Yazma Yardımı için Yapay Zekâ Kullanımı: Yazarlar, yazma sürecinde yardım amacıyla yapay zekânın kullanılmadığını beyan ederler.

Kaynakça

- Ağaoğlu, S., & Ağaoğlu Y. S. (2020). Okul müdürlerinin okul denetim sorumlulukları. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 219-226.
- Akın, T., & Töremen, F. (2016). Etkili teftişin engelleri konusunda okul yöneticilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 45(209), 5-33. <https://izlik.org/JA84DW46JJ>
- Aküzüm, C. (2012). *Türkiye’de ilköğretim okullarında eğitim denetimi: Bir meta-sentez çalışması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Alkan, B. B., & Sinan, A. (2020). Veri toplama yöntemlerinde geçerlik ve güvenirlik. Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Araştırma teknikleri* (ss. 63-82) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Altınok, V., Tezel, M., & Güngör, S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 225-253.
- Altun, M., Şanlı, Ö., & Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, okul müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(3), 79-96.
- Atay, Ç. & Sarpkaya, R. (2023). Liselerdeki yöneticilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre denetim uygulamaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 57, 1076-1103. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1214933>
- Aslanargun, E., & S. Göksoy. (2013). Öğretmen denetimini kim yapmalıdır? *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 98–121. <https://doi.org/10.12780/UUSB177>
- Aydın, İ. (2023). Öğretimde denetim (10. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Aydın, B., Günbey, M., & Kara E. (2020). İlk defa görevlendirilen okul müdürlerinin karşılaştıkları sorunlar. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1194-1205.
- Balyer, A., & Özcan, K. (2020). School principals’ instructional feedback to teachers: Teachers’ views. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 12, 295-312.
- Barr, A. S. (1935) Expressing the scientific spirit through better supervision. *The Journal of Educational Research*, 29(1), 47-54, <https://doi.org/10.1080/00220671.1935.10880549>
- Baykan, S. Y., & Nuhoglu, H. (2024). Türkiye’de okul yöneticileri konusunda yazılan lisansüstü tezlerdeki eğilimler (2015-2020). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26(1), 48-65. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1117490>
- Bilgin Dikmen, M., & Göksoy, S. (2021). Ortaokul müdürlerinin yürüttükleri ders denetimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ekev Akademi Dergisi*, 86, 351-384.
- Birel, F. K., & Çevik, M. S. (2020). Nitel araştırma desenleri. Ş. Ş. Erçetin (Ed.), *Araştırma teknikleri* (ss. 63-82) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Birel, F. K., & Erçek, M. K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 2(3), 169–177. <https://izlik.org/JA89CA64YZ>
- Bozkurt, B. (2023). Okul yöneticilerinin denetim olgusuna ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*. 14(27), 1-24. <https://doi.org/10.58689/eibd.1194654>

- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Bülbül M. (2020). *Eğitimde teftiş sistemi ve politikaları* (Politika Notu No. 2020/13). İLKE İlim Kültür Eğitim Vakfı.
- Can, E., & Gündüz, Y. (2019). Eğitimin denetimi uzmanlığı gerektirir mi? *Millî Eğitim*, 48(221), 187-205. <https://izlik.org/JA72YS23YT>
- Caspi, J., & Reid, W. J. (2002). *Educational supervision in social work: A task-centered model for field instruction and staff development*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/casp10852>
- Ceylan, M., & Can, S. (2019). Evaluation of teachers' views on school managers' classroom supervision. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 10(4), 490-510. <https://doi.org/10.17569/tojqi.624748>
- Creemers, B. P., & Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. *International Journal of Educational Research*, 21(2), 125-140. [https://doi.org/10.1016/0883-0355\(94\)90028-0](https://doi.org/10.1016/0883-0355(94)90028-0)
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design* (3th ed.). Sage Publications.
- Dikici, E. (2022). Kültür aktarımı açısından okulların işlevi üzerine bir derleme. *International Social Sciences Studies Journal*, 8(93), 80-87.
- Dönmez, B., & Demirtaş, Ç. (2018). Okul müdürlerinin ders denetimi görevlerine ilişkin okul müdürleri ve öğretmenlerin görüşleri (Adıyaman ili örneği). *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 454-478. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.379209>
- Duykuloğlu, A. (2018). Lise müdürlerinin ders denetim görevlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kastamonu Education Journal*, 26(6), 2081-2090. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2370>
- Erçetin, Ş. (1997). Millî Eğitim Bakanlığında teftiş hizmetlerinin yeniden düzenlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 21(104), 64-73.
- Glanz, J. (1994, March). *History of educational supervision: Proposal and prospects* [Paper presentation]. Annual Meeting of the Council of Professors of Instructional Supervision, Chicago, IL, United States. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED369178.pdf>
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross Gordon, J. M. (2001). *Supervision and instructional leadership* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Göl, İ. (2021). Okul yöneticilerinin ders denetim sürecinin incelenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 5(2), 59-79. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uled/issue/67399/1012354>
- Gönülaçar, Ş. (2018). Eğitim denetiminde dönüşüm sancısı. *Eğitime Bakış*, 43, 88-97.
- Görgülü, D., ve Küçükali, R. (2023). Türkiye'deki denetim uygulamalarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 514-538. <https://doi.org/10.35675/befdergi.1273899>
- Gündüz, Y., & Coşkun, K. (2011). Teftiş uygulamalarının öğretmenlerde yarattığı stres düzeyinin incelenmesi. *Journal of Uludag University Faculty of Education*, 24(2), 367-388.

- Güvenç, B. (1994). İnsan ve kültür (6. bs.). Remzi Kitabevi.
- Ingle, W. K., & Clark Lindle, J. (2019). A policy and political history of educational supervision. In S. J. Zepeda, & J. A. Ponticell (Eds.), *The Wiley handbook of educational supervision* (pp. 17-44). John Wiley.
- İş, E. (2023). Türkiye’de öğretimsel denetime eleştirel yaklaşım: Öğretmenin öğretimsel denetimi nasıl olmalı. *Journal of History School*, 62, 70-96.
- Kalita, S. (2017). Theoretical perspectives of educational supervision. *International Journal of Advanced Educational Research*, 2(5), 129-132.
- Kaplan, İ. (2016). Maarif müfettişlerinin sınıf/ders denetimi görevlerinden muaf tutulmalarına ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim*, 30(1), 43-60.
- Kaya, A., Dilekçi, Ü., & Limon, İ. (2023). Öğretmenlerin perspektifinden okul müdürlerinin ders denetimi: Bir olgubilim çalışması. *Millî Eğitim*, 52(238), 1331-1360. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1131067>
- Kazak, E., & Yüksel, M. (2022). Ders denetiminin okul müdürü ve denetmenler tarafından yapılmasına ilişkin okul müdürü ve öğretmenlerin görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 19-37. <https://dergipark.org.tr/pub/amauefd/1>
- Kel, M. A., & Akın, U. (2021). Değişim sürecindeki eğitim denetimi: Müfettişler, okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 219-243. <https://doi.org/10.37217/tebd.851827>
- Keith, S. (1989). *Improving support services for rural schools: A management perspective* (World Bank Discussion Paper No. 302). World Bank Publications.
- Koç, M. H. (2018). Okul müdürleri tarafından yapılan öğretmen denetimlerine ilişkin ilkökul müdürlerinin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 48, 91-110.
- Koç, İ., & Akın, U. (2020). Okul müdürlerinin yaptıkları ders denetimlerinin olumlu ve olumsuz yönleri: Öğretmenlerin görüş ve önerileri, *Turkish Studies*, 15(1), 261-288. <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.24978>
- Koçak, S., & Memişoğlu, S. P. (2020). Okul müdürlerinin denetiminin öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 806-819. <http://doi:10.24106/kefdergi.697229>
- Koşar, S., & Buran, K. (2019). Okul müdürlerinin ders denetim faaliyetlerinin öğretimsel liderlik bağlamında incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 1232-1265.
- Kurum, G., & Çinkır, Ş. (2017). Cehennemde evlilik: Türkiye’de eğitim denetiminin birleştirilmesi üzerine maarif müfettişlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 42(192). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7288>
- Marzano, R. J., Frontier, T. & Livingston, D. (2011). *Effective supervision: Supporting the art and science of teaching*. ASCD.

- Memduhoğlu, H. B., & Mazlum, M. M. (2014). Bir değişim hikâyesi: Eğitim denetmenlerine ilişkin metaforik algılar. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 28-47.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th ed.). Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı ile Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (2014). *T.C. Resmî Gazete* (29009), 24 Mayıs 2014. Erişim tarihi: 21 Şubat 2025, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/05/20140524-18.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği (2022). *T.C. Resmî Gazete* (31765), 1 Mart 2022. Erişim tarihi: 21 Şubat 2025, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220301-9.htm>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2023-2024*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_10/11230736_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2023_2024.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *2025 yılı bütçe sunuş konuşması*. <https://sgb.meb.gov.tr/yayinlarimiz/yayin/137>
- OECD (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>.
- Öner, Ö., & Türkoğlu, M. E. (2020). Eğitim denetimi alanındaki lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(39), 1265-1285.
- Özan, M. B., & Nanto, Z. (2018). Okul yöneticilerinin gözünden geçmişten günümüze denetim. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 19-37.
- Pehlivan, İ. (1997). Cincinnati Üniversitesi yönetici yetiştirme akademisi: Okul müdürü yetiştirmede farklı bir yaklaşım. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9(9), 83-96.
- Reed, R. J., & Mallory, J. C. (1986). The power of clinical supervision: Some theoretical considerations. *Teacher Education Quarterly*, 13(3), 72-79. <http://www.jstor.org/stable/23474682>
- Sergiovanni, T. J. & Starratt R. J. (2002). *Supervision as professional development and renewal, in Supervision: A redefinition* (7th ed.). McGraw Hill.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim: Strateji ve teknikler* (A. Ünal, Çev). Anı Yayıncılık.
- Taş, H. (2023). Türk eğitim sisteminde denetim alt sisteminin yapılanma sorunsalı ve bir model önerisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 14(27), 169-196.
- Taşer, S. (2019). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e öğretmen yetiştiren kurumlarda eğitim yönetimi ve denetimi* (2. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2011). *Okul yönetimi* (10. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (8. bs.). Pegem Akademik Yayıncılık.

- Tosun, A., & Ordu, A. (2020). Okul yöneticilerine göre değişen denetim uygulamaları: Karşılaştırmalı bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 303-320. <https://doi.org/10.9779/pauefd.544220>
- Tura, B. (2019). Supervision and chaos in the Turkish education system. In Ş. Ş. Erçetin & N. Potas (Eds.), *Chaos, Complexity and Leadership 2017: Explorations of Chaos and Complexity Theory 5* (pp. 183-199). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-89875-9_16
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası. (1982). *T.C. Resmî Gazete*, (17863), 9 Kasım 1982. Erişim tarihi: 14 Şubat 2025, <https://www.anayasa.gov.tr/tr/mevzuat/anayasa/>
- Uğurlu, C. T. (2014). Current problems in terms of supervision process of school principals' views. *Hacettepe University Journal of Education*, 29(3), 184-196.
- Usta, M. E., & Özyurt, D. (2021). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 35-61.
- Yeşil, D., & Kış, A. (2015). Okul müdürlerinin ders denetimine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 27-45.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin Yayıncılık.
- Zepeda, S. J. (2017). *Instructional supervision: Applying tools and concepts* (4th ed.). Routledge.