



Kamu İç Denetçileri Derneği Meşrutiyet Caddesi Konur Sokak No: 36/6 Kızılay - ANKARA  
www.kidder.org.tr/denetisim/ • denetisim@kidder.org.tr

ISSN 1308-8335

Yıl: 15, Sayı: 30, 117-129, 2024

## Teorik Makale

### EĞİTİMDE ÇAĞDAŞ DENETİM MODELLERİ:

#### SANATSAL, KLİNİK VE FARKLILAŞTIRILMIŞ DENETİM

(CONTEMPORARY EDUCATIONAL SUPERVISION MODELS:

ARTISTIC, CLINICAL AND DIFFERENTIATED SUPERVISION)

Aslı ARSLAN<sup>1</sup>, Aysel ATEŞ<sup>2</sup>

## ÖZ

İnsan ilişkilerini temel alan yaklaşımların yükselişiyle beraber, klasik denetim anlayışı denetimin temel unsuru olan örgütsel amaçlardan ne derece sapıldığını tespit etme ve etkili çözümler sunma konusunda eğitim örgütlerinde kendisinden beklenene cevap verememiştir. Klasik denetim yöntemleri ve sonuçları, denetime olumsuz bir algı oluşturmuş ve sadece mevcut durumu tespit etmekle sınırlı kalarak eğitimde etkili bir rol oynamamıştır. Sadece yapısal unsurlara odaklanan klasik denetim anlayışı süreç içinde yerini güvene, öz denetime ve demokratik değerlere dayanan çağdaş denetim modellerine bırakmıştır. Bu çağdaş denetim modelleri kuralların ve prosedürlerin takibinin ötesine geçerek, öğretmenlerin motivasyonunu, iş birliğini, mesleki gelişimini, kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almalarını ve dahası katılımlarını teşvik etmeyi amaçlamıştır. Eğitim örgütlerinde çağdaş denetim anlayışı, örgüt içindeki iletişimi kuvvetlendirmeye, öğretmenlerin sorumluluk hissini artırmaya ve böylece daha etkili bir denetim ve kontrol mekanizması oluşturmaya odaklanmaktadır. Bu yaklaşımın temelinde, öğretmenlerin bağlılık duygusuyla hareket etmeleri ve bireysel gelişimlerine olanak tanınması yatmaktadır. Bu nedenle, çağdaş denetim yaklaşımları, sadece kuralların uygulanmasını değil, aynı zamanda insan faktörünün güçlendirilmesini ve örgüt kültürünün desteklenmesini sağlamaktadır. Eğitim örgütlerinde çağdaş denetim yaklaşımları arasında öne çıkan modellerden olan klinik denetim, farklılaştırılmış denetim ve sanatsal denetim bu çalışmada incelenerek Türkiye'de eğitim örgütlerinde pratikte benimsenen ve uygulanan klasik denetim yaklaşımlarının yerini alabilecek alternatifler olarak ele alınmaya çalışılmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim yönetimi, sanatsal denetim, klinik denetim, farklılaştırılmış denetim, eğitim.

**Jel Kodları:** I20, I26, I29

## ABSTRACT

*With the rise of approaches based on human relations, the classical concept of supervision could not meet the expectations of educational organizations in terms of detecting the extent to which deviations from organizational objectives, which are the basic elements of supervision, and providing effective solutions, were achieved. Classical models and their results created a negative perception of supervision and were limited to detecting the current situation and did not play an effective role in education. The classical approach, which focuses only on structural elements, has been replaced by contemporary supervision models based on trust, self-control and democratic values. These contemporary supervision models go beyond following rules and procedures and aim to encourage teachers' motivation, collaboration, professional development, taking responsibility for their own learning, and moreover their participation. The modern concept of supervision in educational organizations focuses on strengthening communication within the organization, increasing teachers' sense of responsibility, and thus creating a more effective supervision and control mechanism. The basis of this approach is that teachers act with a sense of commitment and allow for their individual development. For this reason, contemporary supervision approaches not only ensure the implementation of rules, but also strengthen the human factor and support organizational culture. Clinical supervision, differentiated supervision and artistic*

<sup>1</sup> Yüksek lisans öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID: 0009-0003-2247-4303, [asliarslan@gmail.com](mailto:asliarslan@gmail.com)

<sup>2</sup> Dr. Öğretim Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-7582-6243, [ates.aysel@yahoo.com](mailto:ates.aysel@yahoo.com)

*supervision, which are among the prominent models of contemporary supervision approaches in educational organizations, were examined in this study and tried to be considered as alternatives that can replace the classical supervision approaches adopted and implemented in practice in educational organizations in Turkey.*

**Key words:** Educational administration, artistic supervision, clinical supervision, differentiated supervision, education.

**Jel Classification:** I20, I26, I29

## 1. GİRİŞ

Eğitim uygulamalarının iyileştirilmesinde, örgütsel ve yönetsel bir gereklilik olan denetim, örgütsel faaliyetlerin belirlenen hedeflere ve tespit edilen ilke ve kurallara uygunluğunun değerlendirilme süreci olarak açıklanabilir. Bu çerçevede örgütsel süreç planlı ve programlı bir şekilde gözlemlenmekte ve zayıf noktalar belirlenip düzeltmeye yönelik adımlar atılabilmektedir. Denetim sistemi, örgütün belirlenen standartlardan sapma eğilimlerini, henüz bu sapsmalar ortaya çıkmadan önce tespit ederek, telafisi zor örgütsel kayıplar ortaya çıkmadan fark edip düzenlemeler yapmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle denetim evrenseldir. Tüm örgütlerin amaçlarına, türüne veya kuruluşlarına bakılmaksızın denetim olmadan varlıklarını sürdürmeleri mümkün değildir. İnsanlar gibi örgütler de yaptıkları işleri yalnızca denetleyerek belirli bir amaca ulaşabilirler (Nolan & Hoover, 2018).

Denetim kavramı, 19. yüzyılda yönetim anlayışının yansıması olan katı ve bürokratik uygulamaların yansıması ışığında değerlendirilmekteydi (Sullivan & Glanz, 2000). Ancak 20. yüzyılı ilk yarısından sonra yaşanan hızlı değişimler denetimin otokratik yaklaşımdan demokratik yaklaşıma, merkezîyetçi katı yapıdan yerinden yönetime, dikeyden yatay örgütlenmeye, genelden stratejik planlamaya, sonuçtan çok performans ve süreç değerlendirmeye, sadece sorumluluğa değil hesap verme sorumluluğuna, uzak yerine yakın ve katılımcı denetime evrilmesine neden olmuştur (Arabacı, 2010; Yaman & Çinkır, 2021). Türkiye’de hem yaşanan bu değişimlerin hem de Avrupa Birliği müzakere ve uyum sürecinde kamu denetim ve yönetim sistemlerinde yeniden yapılmaya giderek yasal düzenlemeler gerçekleştirmiştir. Bu yasal düzenlemelerden ilki 10.12.2003 tarihli 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrolü Kanunu’dur. İlgili kanunun temel amacı kamunun bütün kaynaklarının (madde ve insan kaynağı) kalkınma program ve planları kapsamındaki hedef ve politikalar çerçevesinde ekonomik, verimli ve etkili bir şekilde kullanılmasının sağlanmasıdır. 5018 sayılı kanun Sayıştaya dış denetim, örgüte ise iç denetim sorumluluğunu vermiştir (Maliye Bakanlığı [MB], 2005). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bu kapsamda 27.12.2007 tarihli 2063 sayılı İç Denetim Başkanlığı yönergesini uygulamaya almıştır. MEB yönergesi kapsamında iç denetimin amacı, objektif ve bağımsız bir değerlendirme yaparak yönetimin çalışmalarını geliştirmek ve değer katabilmek için yönetim, kontrol ve risk yönetimi süreçlerinin etkinliğini değerlendirmek, örgüt kaynaklarının ne düzeyde verimli ve etkili kullanıldığını tespit etmek, kurumsal etkililiği artırmak ve ihtiyaç duyulan alanlarda rehberlik faaliyetlerinde bulunmaktır (MEB, İç Denetim Yönergesi).

İç denetim mali, sistem, bilgi teknolojisi, uygunluk ve performans gibi farklı denetim türlerini kapsamakla birlikte uygulamada daha çok hukuki ve mali denetim şeklinde algılanmaktadır, (Arabacı, 2010) ancak eğitim sisteminin girdisi ve çıktısı öğrenci olduğu için bu denetim türlerinden belki de en önemlisi performans denetimidir. Çünkü performans denetimi, örgütün bütün birimlerinde (okul söz konusu olduğunda en küçük birim sınıftır) yani sınıflarda hayata geçirilen etkinliklerin planlanması, uygulanması ve kontrolü süreçlerinde bu etkinliklerin eğitimin ve okulun amaçları kapsamında etkililiğinin, etkinliğinin ve verimliliğinin değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Püsküllüoğlu vd., 2019). Elbette okullarda mali ve diğer işlemlerin denetlenmesi önemlidir ancak eğitim ve öğretim süreçlerinin denetlenmesi eğitimin ve okulun amaçları açısından hayati derecede önemlidir. Bu nedenle iç denetiminde işbaşında eğitim ve rehberlik prensibinden hareketle durum tespitinin yapılarak eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede en önemli aktör olan öğretmene yardım sunulması gereklidir. Eğitim kurumlarının kendine özgü özelliklere sahip olması, okullarda uygulanacak denetim modelinin seçiminde etkilidir. Okullardaki denetim, bir fabrikadaki gibi ürün kontrolünden oldukça farklı bir yaklaşım gerektirmektedir. Okulların ana maddesi insan olmakla birlikte, öğrenci-öğretmen başarısını değerlendirmek de ciddi ve karmaşık bir süreçtir. Eğitim sisteminde farklı uygulamalar ve modeller, denetlenmek istenen alana ve amaçlara göre çeşitlilik göstermektedir (Köybaşı vd., 2017).

Öğretmenler, öğretim sürecini yürüttükleri için konum olarak önemli noktadadırlar ancak sürece üst yönetim açısından bakamayabilirler ve bu nedenle bazı unsurları gözden kaçırabilirler. Denetim, öğretmenlere etkin bir öğretim süreci konusunda dönüt sağlanarak mesleki gelişimlerinin desteklenmesine katkıda bulunmaktadır (Çakırer, 2010). Dolayısıyla eğitimin amacına ulaşabilmesi için, eğitim etkinliklerinin etkili bir şekilde denetlenmesi gerekmektedir ve iç denetim modeli denetime getirdiği farklı bakış açısı ile eğitim denetimde çağdaş yaklaşımların kullanılmasında önemli rol oynamaktadır. Bu çalışmanın odak noktasını da değişen denetim anlayışı sonrası geliştirilen denetim yaklaşımlarından sanatsal denetim, klinik denetim ve farklılaştırılmış denetim yaklaşımları oluşturmaktadır. Çalışmada eğitim

kurumlarında olumsuz sonuçlar üreten geleneksel denetim anlayışının yerine konulabilecek alternatifler arasında öne çıkan sanatsal, klinik ve farklılaştırılmış denetim modelleri alanyazın bağlamında ilgili dokümanlar incelenerek bu modellerin öğretmen denetiminde nelere odaklandıkları ve süreçlerine değinilmiş ayrıca öğretmenin sınıftaki etkililiğine nasıl ve ne yönü ile katkı sundukları hem denetimi gerçekleştirenler hem de öğretmenler açısından vurgulanmak istenmiştir. Dolayısı ile burada amaç her hangi bir modeli öne çıkarmak değil aksine her üç modelinde güçlü ve gelişime açık yönlerine dikkat çekerek bu modellerin iç denetim modeli ile nasıl güçlendirilebileceğine katkı sunmaya çalışmaktır.

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi araştırılan konu(lar) ile ilgili basılı ve çevrimiçi kaynakların incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Doküman analizi çoğunlukla kütüphanecilik, antropoloji ve tarih disiplinlerinde kullanılagelmış olmakla birlikte sosyal bilimler için gözlem, anket ve görüşme yöntemlerine ek olarak öneminin anlaşılması sonucunda araştırma amacına bağlı olarak tercih edilmektedir. Bu çalışmada da araştırma amacından yola çıkılarak birincil araştırma kaynakları olan basılı veya çevrimiçi kaynaklar olan kitap, makale, tez ve raporlara ulaşılarak incelenmiş ve sanatsal, klinik ve farklılaştırılmış denetim ile ilgili detaylı bilgilere ulaşılmıştır. Bowen'e (2009) göre doküman analizinde kullanılan kaynaklar araştırmacının müdahalesi olmadan hazırlandığı veya kaydedildiği için veri güvenliği açısından oldukça değerli olan müdahalesiz verileri içermektedir. Çalışmada Merriam'ın (2009) önerdiği doküman analiz aşamaları olan uygun kaynakları bulma, kaynakların orijinalliğini kontrol etme, araştırma amacına bağlı olarak içerik analizi yapma aşamaları takip edilmiştir. Bu duruma ek olarak araştırmada kullanılan kaynakların güvenliğini artırmak için kullanılan kaynaklarda yayıncının, yazarın(ların) ve yayın yılının/tarihinin belirtilmiş olmasına özellikle dikkat edilmiştir.

## 3. SANATSAL DENETİM

Sınıf içi etkinlikleri geliştirmek ve öğretmenlerin etkililik düzeyini arttırmak, çağdaş denetim modellerinin ortaya çıkmasının başlıca nedenleri arasında gösterilmektedir. Bu denetim modellerinden biri de sanatsal denetim modelidir. Sanatsal denetim, Elliot W. Eisner tarafından 1982 yılında alana kazandırılmıştır (Dilekçi, 2012). Sanatsal denetimi savunan kesime göre, denetimin tarihinde öğretimin içeriği sanatsız algılanmaktaydı. Bilimsel yönetim prensiplerinin uygulanması sonucu önemli değişiklikler gözlemlenmiş ve öğretimin yalnızca teknik bir süreç olmadığı aynı zamanda bir sanat olduğu iddiasıyla bilimsel denetimin sanatsal boyutu öne çıkmıştır. Stanford üniversitesinin belirttiği gibi Eisner, sanat eğitimi, müfredat çalışmaları ve nitel araştırma alanlarıyla ilgilenmiş ve yaptığı çalışmalarda sıklıkla sanatsal eğitime vurgu yapmıştır. Eisner, akademik kariyeri boyunca eğitim uygulamalarının yanı sıra sanatın da öğrencilerin öğrenmesine fayda sağlayacağını savunmuştur. Sanatın çocuklar da düşünme becerilerinin geliştirilmesinde kritik öneme sahip olduğunu ve sanatın, öğretmenlere uygulamalarında hem güçlü bir rehber hem de eleştirel bir araç olabileceğini savunmuştur. Ona göre sanat, öğrencilere küçük farklılıkların büyük etkiler yaratabileceğini öğretir ve çoklu bakış açılarını geliştirmelerinde yardımcı rol oynayabilir (www.ed.stanford.edu, 2024).

Eisner (2002) sanatsal denetimi, sanatsal duyarlılığa ve sınıfta meydana gelen inceliklerin önemini fark edebilen denetimin bilgisine dayanan; okulda gözlemlenen olaylar üzerindeki kararlarda etkisi olan öğretmen ve diğer kişilere olayı şiirsel, mecazi dil kullanarak aktaran bir denetim yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. Eisner' a göre öğretim de bir sanattır ve her zaman planlandığı gibi ilerlemez aksine koşullara bağlı olarak değişebilir. Öğretmenlere öğretim koşundaki kesin dayatmalar onları kitler bu sebeple denetimde estetik duyarlılık bir alternatif olarak ortaya çıkarmıştır (Hopkins & Moore, 1993). Pajak'a (1993) göre bir müzisyenin enstrüman çalarken nabzını tuttuğu bir tempo olduğu gibi, öğretmenin de ders sırasında nabzını tuttuğu bir sınıfı vardır. Dersin işlenişi de kendi içinde bir ritme sahiptir. Nasıl ki eğitimde tek tip geçerli öğretim ölçütü yoksa, öğretmenlerin farklı koşullarda uygulayacağı ölçütlerde değişiklik gösterebilir. Bu denetim modelinde, öğretmenlerin öğretim süreci boyunca sınıf içinde öğrenciler ile yaptıkları etkinliklerde sanatsal bir yön olduğu kabul edilmekte (Dilekçi, 2012), öğrenme anlamlı ve şiirsel görülmektedir. Öğrenme faaliyetlerini etkileyen faktörler bu denetim modelinde yakından incelenmektedir (Pasaribu vd., 2017: 35). Sanatsal denetim, katı ve değişmez kurallara sahip, rutin kontrole dayalı denetim uygulamalarının aksine, öğretmenlere anlayışlı ve nezaketli yaklaşımı benimseyerek öğretmeni özel kılan yönleri ve öğretmenin öğretim sürecindeki özel yönlerine odaklanılmaktadır (Uğurlu, 2013).

Sanatsal denetim uygulamaları kapsamında öğretmenin görevleri arasında öğrencilerinin fenomenleri estetik bakış açısı ile görmesini sağlamak, öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanmaya teşvik etmek, bakış açılarını geliştirmelerini ve duyarlılıklarını arttırmak vardır (Erkol, 2022). Eisner, öğretimde sanatı kişinin rutininde olmayan yeni öğretim teknikleri ve koşullarına göre yeni yöntem yaratma yeteneği ve isteği olarak ele almaktadır. Öğretmen öğrenme sürecindeki en önemli unsurlardan biri olarak görülmektedir. Eğitim olanakları çok iyi olsa dahi öğretmen görevini yerine getirmezse

veya görevinde tam bilgiye ve yetkinliğe sahip değilse bu durumda öğrencilerin öğrenme sürecinden istenen sonuç alınamayacaktır. Her öğrenci benzersiz olduğundan, her birinin farklı ilgi alanı ve yeteneği, karakter ve zekası olduğundan öğretmenin öğrenci özelliklerinin çeşitliliğine uygun öğrenme modelleri, stratejisi veya yöntemleri tasarlama becerisine sahip olarak, öğrenme sürecini etkili bir biçimde yönetmesi beklenmektedir (Pasaribu vd., 2017: 35).

Sanatsal denetimin amacı öğretmenin, öğrencilerine kullanması gereken öğretim dili, hitap yeteneği, ders anlatım şekli ve yöntemi, sınıf içi yeterliliği, sınıfı doğru yönlendirmesi gibi gerekli becerileri edinmesine yardımcı olmaktır (Yılmaz, 2004). Başka bir ifade ile sanatsal denetimin ana amacı öğretmen-öğrenci için öğretimin kalitesini arttırmak ve gelişmesini sağlamaktır. Eisner eğitim sürecinde sanatı vazgeçilmez unsur olarak gördüğünden derste öğretmene sanatçı rolünü vermektedir ve öğretimin kalitesini arttıracak unsurlar arasında olan yaratıcılığın, etkili iletişimin ve empatinin öğretme sürecinde aktif kullanılması gerektiğini dile getirmektedir (Erkol, 2022). Eisner'a göre öğretim her zaman önceden tasarlandığı gibi kusursuz ilerleyemez çünkü öğretim sanattır ve öğretim süreci koşullara göre değişip şekillenebilmektedir. Sanatsal yaklaşım öğretimin niteliğini bütünsel ve öngörülemez olarak kabul etmektedir. Sistemin içerisinde öğretmenlere konulan kesin, katı ve değiştirilemez kuralların öğretmenlerin gelişimini ve ders içi aktifliğini kısıtladığı düşünülmektedir (Loughran & Brubaker, 2018).

Eisner, denetim kavramını bürolardaki ve fabrikalardaki hiyerarşik ilişkiler ile bağdaştırarak “denetim” kavramı yerine “danışman ilişkileri” kavramını kullanmayı uygun görmüştür. Denetim kavramı öğretmen ve denetici arasındaki bilgi alışverişini ortadan kaldıran ve sadece deneticinin düşüncelerine önem veren bir anlayış gibi görülmektedir. Oysa denetim süreci öğretmenlerinde kendilerini ifade etmekten çekinmedikleri, denetim sırasında söz sahibi oldukları ve deneticinin önerilerini kabul veya red etmek gibi inisiyatifler aldıkları bir süreç olmalıdır (Loughran & Brubaker, 2018). Denetmenden öğretmenin sorunlarını dinlemesi ve sınıftaki öğrenme sürecini dikkatle inceleyebilmesi, öğrenme sürecini gözlemlenmede daha özenli davranması, iyi iletişim kurabilme gibi becerilere sahip olması ve başkalarının duygularına empatik yaklaşması beklenmektedir. Sanatsal denetim öğretmenin isteklerini dinlenip anlamaya çalışan hatta uygulamaya koyan denetim modelidir. Denetmenlerin ve öğretmenlerin öğrenme süreci boyunca karşılaşılan sorunların üstesinden gelmede birbirleriyle uyumlu olmaları ve iş birliği içinde hareket etmeleri temel alınmaktadır (Pasaribu vd., 2017: 35). Denetimin sanatsal bakış açısıyla ele alınarak özellikle okullardaki bürokratik yapılar içerisinde uygulanması okullardaki insan ilişkilerinin sanatsal yanını daha görünür hale getirerek okulları daha yaşanılabilir bir yere dönüştürebilir (Uğurlu, 2013).

Hayatın hemen hemen her alanında sanattan yararlandığı gibi eğitimde de sanattan yararlanmak mümkündür ancak bununla birlikte öğretim ve öğretmenliğin sanat mı yoksa bilim mi olduğu konusunda görüş birlikteliği olduğu gibi görüş ayrılıkları da mevcuttur ve bu konu öğretim-öğretmenlik üzerine yapılan tartışmaların oldukça popüler bir konusu olagelmıştır. Bazıları için öğretim bilim, bazıları için ise sanattır. Bu her iki görüşün tersine öğretim sürecinin hem bilimi hem de sanatı içerdiği görüşünü savunanlar da vardır (Balcı & Aydın, 2016; Bozkurt, 2023). Öğretimin ve öğretmenliğin bilişsel yönü bilimselliğe atıfta bulunurken duyuşsal yönü ise sanata atıfta bulunmaktadır. Öğretmenin sınıfta aktaracağı konuya ilişkin araştırma yapması, konu hakkındaki son gelişmeleri araştırıp haberdar olması ve öğrencilere bu bilgileri aktarması, ölçme değerlendirme yapabilme yetisi öğretimin bilimsel yönüne bir örnek olurken, öğretmenin sınıfta ders ortamını bir gösteriye dönüştürerek öğretimi aktarması da sanatsal yönüne gönderme yapmaktadır. Örneğin; öğretmenin fen bilgisi dersinde deney sürecini nasıl işleteceğini ve deney düzeneğini nasıl yapacağını bilmesi, işleyiş sırasına hâkim olması ve konu ile ilgili son gelişmelerden öğrencileri haberdar etmesi bilimsel yönü, bu deneyi yaparken öğrencilerin en iyi biçimde öğrenmesini sağlayacak etkinliklerle dersi destekleyerek deney gibi bir uygulamayı yaparak teorinin dışına çıkması da sanatsal yönü temsil etmektedir (Yılmaz, 2004).

Denetmenlerin uzmanlığı yaptığı denetimin niteliği ve denetmenin gösterdiği tavır ile sınırlandırılmamalıdır. Eisner (2002); eğitimsel eleştirinin eğitim sürecinin gelişmesinde fayda sağlayacağını düşündüğü için denetmenleri eğitim eleştirmenleri olarak da tanımlamaktadır. Başka bir ifadeyle denetmen gözlem yaparak değerlendirmede bulunmalı, gördüklerinin altında yatan asıl sorunları anlamalı ve öğretmenlerle iş birliği içerisinde ilerleyerek, topladığı bilgileri öğretim sürecinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi için kullanılmalıdır (Erkol, 2022). Sanatsal denetim yalnızca görünen olaylar ile ilgilenmemektedir aynı zamanda o olayların altında yatan sebepleri aramaktadır. Bu nedenle değerlendirmenin yapılması için uzun bir zaman dilimi gerekmektedir. Bu zaman dilimi içerisinde denetmen ve öğrenmen arasında güven duygusu ve diyalog oluşmalıdır. Denetmenin durumları çoklu bakış açısı ile yorumlayabilmesi, o durumdan etkilenenleri anlayıp onların bakış açısıyla da bakabilmesi gerektiğinden üst düzey uzmanlığa ihtiyaç duyulmaktadır (Yılmaz, 2004). Sanatsal denetim modelini oluşturan dört temel unsur bulunmaktadır. Bunlardan ilki denetmenlerin gözlemledikleri durumdaki anlık olayları fark ederek, ayrıntılı bir şekilde analiz edebilme yeteneğine sahip olmalarıdır. Devamında ise denetmenlerin gördükleri olayları aktarmada zorluk çekmemesi, konuyu öze indirgeyebilmesi ve karşı tarafa aktardıklarını sade, akıcı ve etkili bir dil ile ifade edebilmesi beklenmektedir. Denetmenlerin sınıfa özel uygun dinamikleri, denetim modellerine uygun kavram veya kuramlardan destek alarak akıcı şekilde açıklayabilmesi

gerekmektedir. Sanatsal denetim modelini oluşturan son unsur ise değerlendirmedir. Bu aşamada sürecin genel hatlarıyla incelenip değerlendirilmesi beklenmektedir (Ünsal, 2019).

Sanatsal yaklaşımda değerlendirme etkinlikleri arasında; olayların yalnızca görünen gerçek anlamları değil içerdikleri gizli anlamlarının da önemsenmesi, deneticinin güçlkle fark edilebilecek noktaları bile görebilme yeteneğine sahip üst düzeyde bir uzmanlığa sahip olması beklenmektedir. Bunlara ek olarak öğrencilerin öğrenme sürecindeki gelişimine yapılan genel katkıların dışında öğretmenin yaptığı katkının önemsenmesi ve takdir edilmesi düşüncesi benimsenmektedir. Sınıftaki olayların uzun ve belli bir zaman sürecinde tekrarlı gözlemlenmesi, denetici ve öğretmen arasında dostça ilişki sağlanması değerlendirmedeki bir diğer önemli etkidir. Son olarak deneticinin deneyimleri, duyarlılıkları ve yaşadığı güçlüklerin eğitsel durumları daha iyi algılamasında etkili araç olduğunun bilincinde olmasıdır (Daresh, 2001). Denetleme için en üst düzeyde eğitim uzmanlığı, nelerin uygun ve gerekli olduğunu görebilme yeteneğini gerektirmektedir. Bir öğretmenin katkıları kadar, öğrencilerin eğitim yönünden gelişmelerine yaptığı özel katkıları da değerlendirmektedir. Sınıftaki olayların önemini anlayabilmek için denetmenin öğretme-öğrenme sürecini uzun bir zaman dilimi içinde gözlenmesini gerektirmektedir (Seçkin, 1998; Sergiovanni & Starratt, 2018).

Sözlü ve sözsüz iletişim denetimde büyük bir öneme sahiptir. Denetmenler ilettikleri konuya hâkim olmalarının yanı sıra nasıl bir iletişim şeklinin gerekliliğinin de bilincinde olmalıdırlar. Çünkü öğrenmenin temeli iletişim ve aynı zamanda güvene dayanmaktadır. Öğretmenler kendisi ile iletişim kurmaya çalışan kişilerin bunu ne maksatla yapmak istediğini bilmek ve ona güvenmek isterler. İyi bir denetmen güvenilir bir duruş sergilemeli ve iyi bir dinleyici olmalıdır. Kendisine söylenenleri anlamalı ve aldığı bilgileri doğru ve anlaşılır şekilde düzenlemelidir. Öğretmenin görüşlerini rahatlıkla anlatabileceği bir konfor alanı gereklidir. Güven ortamı oluşturamayan bir denetmenle sağlıklı bir süreç yürütmek mümkün değildir. Her iki tarafta sorunları bulma, çözüme ve öğrenmede istekli olmalıdır. İkisi arasında oluşturulacak güven sağladıkları iletişimle doğrudan ilişkilidir. Sanatsal denetim modeli öğretmenlerin motivasyonunu arttırdığı gibi pedagojik yeterliklerinin gelişmesine de yardımcı olmaktadır (Sharp, 1990; Yılmaz 2004). Alternatif model yaklaşımlarının temel felsefesinin öğretmenleri buldukları durumdan daha üst bir noktaya taşımak ve mesleki gelişmelerine katkı sağlamak olduğu çıkarımı yapılabilir (İlğan, 2008b; 2014).

Sanatsal denetim eğitim örgütlerinde uygulanması kolay bir eğitim modeli görülmemektedir. Bunun nedenleri arasında eğitim kurumlarının var olan kültürel yapısı, denetim modellerinin yapısı, eğitim hiyerarşisi gibi etmenler sıralanabilmektedir. Østern ve Trondheim (2011), sanatsal denetimin özelliklerini ve okul gözetiminde uygulanabilirliğini oluşturdukları bir matrix üzerinde değerlendirmişlerdir. Bazı özelliklerin örtüştüğü bazı özelliklerin ise üzerinde çalışılması gereken idealler olabileceği, diğerlerinin ise eğitim denetiminde canlandırıcı unsurlar olarak ele alınabileceği söylenebilir (Østern & Trondheim (2011).

Østern ve Trondheim'in (2011) oluşturduğu Sanatsal denetimin uygulanabilirliği matrix'ine göre sanatsal denetim modeli davranış modeli oluşturma, öğrencilere ve öğretmenlere fikirlerini özgürce ifade edebilecekleri bir ortam sunma, öğrencilerin yaratıcılıklarının desteklenmesi ve güzel fikirlerin değerlendirilmesi gibi özellikleri sunması açısından okul gözlemlerinde ve öğretmenlerin eğitiminde uygulanabilir. Sanatsal denetimin, Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilebilmesi çeşitli sınırlıklara sahiptir. Örneğin; öğretim programının öğretmen ve öğrenciler tarafından oluşturulması gerekmektedir ancak Türk Eğitim sistemi içerisinde öğretim programı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından hazırlanmaktadır ve programın belirlenen tarihlere bitirilmesi beklenmektedir. Bu nedenle Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği tartışmaya açıktır (Erkol, 2022). Yaklaşım kesinlik içermediği için çok fazla eleştiri almaktadır. Bu eleştirileri tamamıyla görmezden gelmek mümkün gözükmemektedir. Kesin bir şekilde ortaya konan verilerin yorumlanması ve anlamlandırılması ile öğretmenlere daha sağlıklı değerlendirme yapılabileceği ve destek olunabileceği düşünülmektedir (Loughran & Brubaker, 2018; Sergiovanni & Starratt, 2018). Sanatsal denetim yaklaşımının okullardaki uygulanabilirliğini zorlaştıran diğer etmen ise iyi sonuçlar alabilmek için üst derecede iyi denetmenler tarafından seçilmiş çevrelerde, seçilmiş öğretmenler ile yürütülmesi ihtiyacıdır (Hopkins & Moore, 1993).

Sanatsal denetimin Türk eğitim sisteminde uygulanabilirliği zorlu görünmekle birlikte iç denetim modeli ile kullanılması çeşitli kazanımları da beraberinde getirebilir. İç denetim modelinin dikkate değer en önemli katkıları arasında stratejik planlama süreçlerini uygulaması vardır. Bu açıdan değerlendirildiğinde model, sanatsal denetim süreçlerinin planlanmasını hedef odaklı ve daha organize hale getirmek için kullanılabilir. Böylece sanatsal denetimde uygulanacak yöntemler, denetim hedefleri ve ölçüm kriterleri belirlenebilir ve süreçlerin etkililiği artırılabilir. Ayrıca iç denetim modelinin performans göstergelerinin belirlenmesi ve izlenmesi için önemli bir araç olduğu hatırlanacak olursa sanatsal denetimin etkililiğini artırmak için öğretmenlerin pedagojik ve sanatsal performanslarını değerlendirmek üzere çeşitli göstergeler oluşturulabilir. Bu göstergeler aracılığı ile sanatsal denetim süreçleri objektif olarak değerlendirilerek iyileştirmeler sağlanabilir. İç denetim aynı zamanda uyumluluk ve risk yönetimi süreçlerini de içerir. Sanatsal denetim süreçlerinde kurumun karşılaşılabileceği muhtemel riskler belirlenerek, bu risklerin yönetimleri için stratejiler

geliştirilebilir. Dahası sanatsal denetim süreçlerinin kurumun standartları ve genel hedefleri ile uyumu sağlanabilir. İç denetim modeli, iyileştirme süreçleri ve düzenli geri bildirim içerdiği için sanatsal denetim kapsamında öğretmenlere sunulan geri bildirimlerin yapılandırılmış ve daha sistematik olması, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını zenginleştirmelerine de yardımcı olabilir. İç denetim ile sağlanan geri bildirimler, öğretmenlerin performanslarının sürekli izlenerek iyileştirilmesi için kullanılabilir. Öğretmenlerin pedagojik ve sanatsal faaliyetleri için ihtiyaç duyabilecekleri destek ve materyallerin etkin bir şekilde sağlanması için iç denetim modelinden yararlanılabilir çünkü iç denetim modeli eğitim kurumlarının kaynaklarının verimli ve etkin kullanılmasını sağlamaktadır. Eğitim kurumları iç denetimin bu stratejilerini kullanarak sanatsal denetim süreçlerini daha verimli ve etkili şekilde kullanabilirler.

#### 4. KLİNİK DENETİM

1950-1960 yılları arasında, "Klinik Denetim" terimi olarak ilk defa, Harvard Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri Cogan, Goldhammer ve Anderson tarafından kullanılmıştır. Goldhammer ve Cogan, denetim sürecinin uygulama becerisi ve uzmanlık bilgisi gerektirdiğini düşündükleri için tıbbi terim olan "kliniksel denetim" terimini kullanmayı tercih etmişlerdir. Klinik denetimin temel amacı, öğretmenin mesleki performansını geliştirmeye yardımcı olmaktır (Pajak, 2003). Sergiovanni ve Starrat (2018) ise klinik denetimi, öğretimin ilerletilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişimi için onlarla birebir iletişim kurmayı amaçlayan bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Yoğun bir dikkat ve ayrıntılı gözlem isteyen bu yaklaşım modeli, öğretmen ile denetmen arasında etkin iletişim içeren klinik kavramını bütünsel olarak açıklamaktadır. Klinik denetimin ana odağı, denetmen ve öğretmen arasındaki ilişkiyi geliştirmek, yakınlaştırmak (Acheson & Gall, 1987; Loughran & Brubaker, 2018), öğretmen davranışlarını değiştirerek öğretimi geliştirmektir (Taymaz, 2013). Bu denetim modeli objektif geri bildirim sağlayarak öğretmenlere yönlendirme yapar ve öğretim sorunlarını tanımlayarak çözüm önerileri sunar (Kayıkçı vd., 2018). Öğretmenlere çeşitli eğitim stratejilerini kullanma becerisi kazandırmayı hedeflemektedir. Aslında klinik denetim hayat boyu öğrenmeye teşvik eden olumlu bir denetim modelidir (Erişmen, 2008).

Sullivan ve Jeffrey'e (2013) göre; klinik denetimin temel özellikleri şu şekildedir, öğretmenin öğretimin iyileştirilmesi için konuyla ilgili gerekli bilgi, birikim ve anlayışa sahip olması beklenmektedir. Öğretmenin öğrencilere içerikleri etkili bir şekilde iletebilmesi gerektiğini ve davranışsal becerileri öğrenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu davranışsal beceriler ise; sınıf yönetimi, öğrenci motivasyonunu artırma ve etkili iletişim gibi alanları içerebilir. Denetçi, öğretmenin neyi nasıl öğreteceğini vurgular. Ancak burada amaç öğretmenin kişiliğinin değiştirilmesi değil, öğretimin iyileştirilmesidir. Geleneksel yaklaşımlar genellikle başarısızlıkları eleştirmeye ve olumsuzluklara odaklanabilirken, burada başarılı örnekler ve yapıcı analizler vurgulanmaktadır. Bütün değerlendirmeler değer yargılarına göre değil gözleme dayalı kanıtlar üzerinden yapılmaktadır. Süreç içerisinde planlama, gözlem ve analiz bir döngü halinde sürdürülmelidir. Denetim sürecinin sadece bir kontrol mekanizması değil aynı zamanda bir öğrenme süreci ve karşılıklı bilgi alışverişi sağlanarak ilerletilmesi gerektiğini belirtmektedir. İki taraflı eğitim anlayışı, denetmen ve öğretmenin birbirlerinden öğrenmeye açık oldukları bir yaklaşımı ifade eder. Klinik denetimde, denetim öğretimin kendi doğasına uygun analiz edilmeli ve geliştirilmelidir. Denetmen sadece öğretmenin öğretimini değil kendi denetim sürecini de analiz edip değerlendirebilmelidir. Denetçi-öğretmen arasında; karşılıklı güven vardır ve hiyerarşik bir düzen yoktur ikisi de eşittir ve iş birliğine dayalı çalışır. Yeni düşüncelere açıklık, denetimde değişmez olan bazı sınırların ortadan kaldırılması, eğitim sistemi içinde var olan sorunlar için klasik çözümleri dayatmak yerine duruma göre seçeneklerin sunulması en uygun olan çözümün iş birliğine dayalı bir yöntemle bulunması, yargılayıcı ifadelerden uzak durulması, öğretmenlerin kişiliklerine ve mesleki uygulamalarına saygı duyulması gibi unsurlar, bu yaklaşımın özellikleri arasındadır (Daresh, 2001; Loughran & Brubaker, 2018; McLean & Whalley, 2004).

Klinik denetimin genel amaçları arasında öğretiminin niteliği konusunda öğretmenlere geri bildirim sağlamak vardır. Bu denetim modelinin ilk aşamasında, gözlemin doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi ve öğretmene destek sağlama amacı bulunmaktadır. Öğretmenlik genellikle yalnız bir meslek olarak nitelendirilir. Birçok öğretmen, sınıf içinde düşüncelerini paylaşabileceği meslektaşlarından yoksun hisseder. Öğretmenler diğer sınıftaki öğretmenleri ders anlatırken gözlemlene fırsatı pek bulamamaktadır. Dolayısıyla kendi öğretim performanslarını değerlendirirken bir kıyaslama yapma şansları yoktur. Farklı gözlem yöntemleri kullanılarak, öğretmenlere hedeflerin daha net belirlenmesini sağlama, gözlem verilerine dayalı bilgilerin toplanması ve çeşitli verilerin analiz edilerek kendi performansları hakkında dönüt alma imkânı sunmaktadır. Bu denetim modeli, öğretmenin bu önemli sosyal ihtiyacını karşılamak adına etkili bir araç olabilir diyebiliriz (Acheson & Gall, 1987). Klinik denetim döngüsel olarak üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar denetimin planlanması, gözlemin yapılması ve geri bildirimde bulunulmasıdır. Klinik denetimi diğer denetim modellerinden ayıran en önemli özellikleri doğrudan öğretmen-denetmen etkileşimini vurgulaması ve öğretmenin mesleki gelişimini amaçlamasıdır (Loughran & Brubaker, 2018).

Goldhammer vd. (1980) klinik denetim modelinin beş basamaklı bir süreç olduğunu savunmaktadır. Bu “Denetim Döngüsü” her aşamada gereken faaliyetler yerine getirildikten sonra bir sonraki aşamaya geçilmektedir. Elde edilen noktadan başlayarak döngü tekrar başlatılmaktadır. Böylelikle amaç hem denetimde süreklilik sağlanmak hem de niteliği arttırmaktır. Aşağıda bu basamaklar ele alınmaya çalışılmıştır (Glickman vd, 2020; Loughran & Brubaker, 2018; Yavuz, 1995):

#### 1. Aşama: Öğretmen ile Gözlem Öncesi Görüşme:

Denetici ve öğretmen; gözlemin nedeni ve amaçları, gözlem sırasında odaklanılması gereken hususlar, kullanılacak gözlem yöntemi veya gözlem formu, gözlem zamanı ve gözlem sonrası gibi konuları bir araya gelerek belirlemektedir. Denetmen ve öğretmen neyi ortaya koymaları gerektiğini daha iyi anlayabilmeleri için bu etkenler gözlem yapılmadan önce kararlaştırılmalıdır.

#### 2. Aşama Sınıftaki Öğretimin Gözlemlenmesi:

Gözlemin yapıma aşamasıdır. Gözlemci, tek bir yöntemi kullanabileceği gibi çeşitli gözlem yöntemlerini bir arada kullanabilir. Bu noktada, gözlemcinin unutmaması gereken en önemli faktör, 'tanımlama' ile 'yorumlama' arasındaki ayrımıdır. Tanımlama, ortaya çıkan ve kaydedilen gerçek olayları ifade ederken; yorumlama ise bu olaylardan çıkarılan anlamları içermektedir.

#### 3. Aşama: Gözlemin Analizi ve Yorumlanması ile Görüşme Yaklaşımının Karşılaştırılması:

Gözlemin analizi ve yorumlanması ile görüşme stratejisinin belirlenmesi bu aşamada mümkündür. Denetçi, sınıftan kaydettiği verilerle ayrılır ve bu veriler üzerinde çalışmak üzere tek başına bir ofise veya köşeye geçer. Kullanılan araç, anket veya açık uçlu form ne olursa olsun, denetmen bu bilgilerden anlam çıkarır ve bir değerlendirme yapar. Denetmenin bu aşamada yapması gereken diğer önemli karar, gözlem sonrası öğretmenle birlikte kullanılacak yaklaşımı seçmektir. Denetmen, gözlemlerini, yorumlarını sunacaksa, öğretmenden girdi isteyecekse, bir hedef belirleyecek ve öğretmene hangi eylemleri yapması gerektiği ile ilgili konularda bilgi isteyecekse yönergeli (yönerge-kontrol) (directive-control) veya öğretmene aralarından seçim yapabileceği alternatifler sağlaması (yönerge-bilgilendirici) (directive-informational) gerekmektedir. Denetici, gözlemlerini öğretmenle paylaşmalı ve aynı zamanda öğretmene, yaptığı gözleme ilişkin yorumlarını bildirmesi için bir fırsat tanımalıdır. Öğretmenin gelişimi için her iki tarafın da ortak bir anlaşmaya varması önemlidir. Denetmen gözlemleri açıklayarak ve öğretmeni analiz etmeye, yorumlamaya ve kendi planını yapmaya teşvik ederek yönlendirici olmamalıdır. Bazı denetmenler, gözlem sonrası görüşmeden önce öğretmene gözlem verilerini ileterek, öğretmenin bu verileri incelemesine ve görüşmede kendi önceliklerini dile getirmesine olanak tanımaktadırlar.

#### 4. Aşama Öğretmen ile Gözlem Sonrası Görüşmesi:

Gözlem formu, gözlemlerle ilgili analiz ve yorumlar tamamlandıktan ve gözlem sonrasında kullanılacak yaklaşım belirlendikten sonra denetici, öğretmenle gerçekleşecek gözlem sonrası görüşme için hazır hale gelir. Bu görüşme, gözlem analizinin detaylı bir şekilde tartışılmasını içerir ve gerekirse öğretmenin öğretimsel gelişimi için planlama sürecini içerir. Toplantının başında, gözlemlerde alınan notlar, kayıtlar ve izlenimler öğretmene iletilir. Bu sayede, öğretmene sınıfta gözlemlenenler aktarılır. Ardından denetici, hangi yaklaşımın seçildiğine bağlı olarak bunlar; yönlendirici-kontrol edici, yönlendirici-bilgiye dayalı, işbirlikçi veya yönlendirici olmayan yaklaşımdan hangisi seçildi ise bu yaklaşımı takip eder. Geleceğe dönük planların geliştirilmesi sorumluluğu denetmene verilebileceği gibi, eşit olarak paylaşılabilir ya da öğretmenin sorumluluğuna verilebilmektedir. Görüşme, bir geliştirme planı ile son ermektedir.

#### 5. Aşama Önceki Dört Aşamaların Gözden Geçirilmesi:

Gözlem öncesi görüşmeden, gözlem sonrası görüşmeye kadar olan tüm aşamaların gözden geçirilmesi ve yeterli, etkili olup olmadığına karar verilmesi, eğer gerekli ise aşamaların tekrarlanması bu safhada belirlenir. Bu amaçla düzenlenecek toplantı, gözlem sonrası görüşmenin hemen ardından gerçekleşebileceği gibi, birkaç gün sonra ayrı bir toplantı olarak da planlanabilir. Bunun resmi bir içerikte olması gerekli görülmez. Kısa bir tartışma oturumunda şu sorulara yanıt aranmaktadır; Yapılan çalışmalardan en değerli kısımlar nelerdir? Ve Daha az önem taşıyan kısımlar hangileridir? Veya Hangi değişiklikler önerilebilir? Bu eleştiriler, simgesel ve işlevsel eleştirileri içerir. Bu şekilde hem denetici hem de denetlenen, gelişim çabalarına katılma fırsatı bulabilirler. Simgesel eleştiriler genellikle sembolik veya temsili değer taşır ve genellikle motivasyonu artırmaya veya olumlu bir ortamı teşvik etmeye yöneliktir. İşlevsel eleştiriler ise somut ve spesifik öneriler içerebilir, bu da doğrudan performansı geliştirmeye yönelik pratik adımları içerir. Bu tür bir yaklaşım, öğretmenin hem motivasyonunu hem de mesleki gelişimini destekleyebilir. Deneticinin öğretmene verdiği geri bildirimler, öğretmenin gelecekteki çalışmalarında hangi uygulamaların sürdürülmesi, gözden geçirilmesi ya da değiştirilmesi gerektiği gibi konularda karar vermesini kolaylaştırmaktadır. Bu aşama ile bütün aşamalar tamamlanmıştır. Öğretmen, bu aşamaların sonunda somut bir eylem planına sahiptir. Denetmen, gelecek gözlem öncesi görüşmesinde odaklanılacak noktaların belirlenmesi ve gözlem yöntemleriyle ilgili hazırlanan planı gözden geçirme veya yeniden oluşturma konusunda daha iyi hazırlanma fırsatına sahip olacaktır.

Klinik denetim, denetmen ve öğretmen arasında bir fikir paylaşımı oluşturarak öğretmenin öğretimsel becerilerini geliştirmek açısından büyük fayda sağlayabilir. Ancak, klinik denetim, tüm öğretmenler için uygun bir yaklaşım olmayabilir. Klinik denetim süreci hem öğretmen hem de denetmenin önemli ölçüde zaman ayırmayı gerektirebilir. Bu yaklaşımın aşırı sıklıkta kullanılması durumunda, sürecin tüm aşamalarının bir alışkanlık haline gelme riski de bulunmaktadır. Bu yaklaşımda, zaten başarılı olan ve yoğun bir denetime ihtiyaç duymayan bazı öğretmenlere gereksiz derecede aşırı denetim uygulanmış olabilir. Öğretmenlerin mizaçları ve ihtiyaçları, öğrenme stilleri kadar farklıdır. Bu sebeple klinik denetim, bazı öğretmenler için oldukça uygun olabilir ancak bazıları için hiç uygun olmayabilir (Sergiovanni & Starratt, 2018).

Klinik denetime yöneltilen başlıca eleştirilerden bazıları şu şekildedir; Klinik denetim, her okul, sınıf ve öğretmen için uygun olmayabilir; çünkü işini başarıyla yapan bir öğretmenin öğretim etkinliklerinde detaylı bir şekilde sorun aramak, öğretmeni sıkıp, çalışma motivasyonunu düşürebilmektedir. Denetimi standart formlar, anketler ve testler gibi ölçme araçlarına sığdırmaya çalışmanın faydadan çok zararı dokunabilmektedir. Fakat klinik denetim özellikle problem alanlarını tespit etmek ve çözüm önerilerini katılımcı bir anlayışla uygulama özelliği ile mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hem kişisel hem mesleki gelişimlerini gerçekleştirmelerine katkı sağlayacak etkili bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir (Çakırcı, 2010). Göksoy ve Öztürk'ün yaptığı çalışmada ise; öğretmenlerin bu yaklaşımla denetlenmesinin uygun olmayacağı gözlemlenmiştir. Bunun nedeni öğretmenlerin geçmişteki denetim tecrübelerinin klasik tarzda olması nedeniyle, oluşan izlenim veya denetime yaklaşımları bu yönde şekillenmiş ve başka bir denetim şekline yabancı kalmış olmalarından kaynaklanabilmektedir (Göksoy & Öztürk, 2018).

Klinik denetim, 1960'ların başlarından itibaren öğretmen eğitiminde desteklenirse de öğretmenlerin denetiminde pratik bir model olarak kabul görmemiştir. Bu durumun temel nedeni, üniversitelerin ilkelerini oluştururken öğretmen denetiminin maliyetli olacağı endişesidir. Üniversiteler, denetim faaliyetlerine karşı isteksizdir. Ayrıca, öğretmenlerin klinik denetim konusundaki isteksizliği de bazı sınırlılıkları ortaya koyar. Denetmenler, öğretmenlerin klinik denetimde birikimlerini kullanmalarına yönlendirmede yeterli yaratıcılık veya sabır sergileyemeyebilirler (Hopkins & Moore, 1993). Hyrkas (2005), klinik denetimin sınırlılıklarını üç ana kategoriye altında toplamıştır. İlk sınırlılık, klinik denetimin uygulanmasında ortaya çıkmıştır. Bürokratik ve sosyal zorluklar, klinik denetimin eğitim sistemine yerleştirilmesine olanak tanımamaktadır. Örgüt yapısı, klinik denetimin gözlem ve görüşme aşamalarına istenilen zamanı tanımamaktadır. Klinik denetmen sayısının yetersiz olması da ikinci bir sınırlılıktır. Son sınırlılık ise bu denetim modelinin öğretmenler tarafından bir cezalandırma sistemi gibi algılanmasından kaynaklanmaktadır (Hyrkas, 2005).

Klinik denetimin üniversiteler ve öğretmenler arasında beklenen kabulü görmemesinin yanı sıra iç denetim ile entegrasyonu eğitim kurumlarında öğretimin kalitesini artırabilir ve öğretmen mesleki gelişimini sağlayabilir. Örneğin, iç denetim, performans göstergelerinin belirlenmesi ve bu göstergelerin sürekli izlenmesi açısından önemli rol oynar. Öğretmenlerin sınıf yönetim yetkinlikleri, pedagojik becerileri ve öğrenci başarısı gibi performans göstergeleri iç denetim süreçleri ile belirlenebilir ve bu göstergelerden elde edilecek objektif veriler öğretim kalitesinin artırılması için kullanılabilir. Ayrıca klinik denetim süreçlerinin daha fazla veri temelli olması sağlanarak geri bildirimler ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri desteklenebilir. Klinik denetim süreçlerinde karşılaşılabilecek olası riskler yine iç denetim ile belirlenerek risklerin yönetimi için stratejiler geliştirilebilir. Dahası iç denetim süreçleri kullanılarak klinik denetim süreçlerinin eğitim kurumlarının yasal gereksinimleri ve standartları ile uyumlu hale gelmesi sağlanabilir. Klinik denetim süreçlerinde öğretmenlere sağlanacak geri bildirimlerin daha sistematik ve yapılandırılmış olması için iç denetimin sürekli iyileştirme ve düzenli geri bildirim süreçlerinden yararlanılabilir. İç denetim ile sağlanan objektif öneri ve analizler aracılığı ile klinik denetim süreçleri etkili hale getirilebilir. Son olarak klinik denetim süreçlerinde eğitim kurumlarının ve öğretmenlerin ihtiyaç duyabilecekleri desteklerin, eğitim programlarının ve materyallerin sağlanmasında iç denetim işe koşulabilir çünkü iç denetim eğitim kurumlarının sahip oldukları kaynakların etkin kullanılmasına yardımcı olur.

## 5. FARKLI LAŞTIRILMIŞ DENETİM

Farklılaştırılmış denetim, çeşitli değerlendirme ve denetim işlemleri sırasında öğretmene alternatifler sunma yaklaşımını önceleyen bir model olarak tanımlanmaktadır. Model 1980'ler de Allan A. Glatthorn tarafından alanyazına kazandırılmıştır. Bu denetim modeli aday öğretmenlere ve meslek içinde sorunları olan öğretmenlere, gelişme fırsatı sunmaktadır (Loughran & Brubaker, 2018). DiPaola ve Hoy'a (2013) göre bu denetim modelinde, öğretmenler mesleki gelişimlerinden kendileri sorumludur. Farklılaştırılmış denetim öğretmen merkezli bir yaklaşımdır ve süreçte okul müdürlerinin veya denetmenlerin öğretmenlere uyguladığı denetimin odak noktası öğretmenlerin profesyonelliğidir. Yaklaşımın temel olarak öğretmen mesleki gelişimine odaklanarak, öğretmenin potansiyelini değerlendirip geliştirmeyi amaçlayarak öğrenci öğrenimini arttırmayı hedeflediği söylenebilir. Bu yaklaşımda öğretmenin özel ihtiyaçları da dikkate



alınmaktadır. Model özellikle akademik seviyeleri farklı olan öğretmenlerin akademik düzeylerine uygun çeşitli yaklaşımlarla denetlenmelerini sağlayarak, farklı seviyedeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olmayı amaçlamaktadır (İlğan, 2007).

Farklılaştırılmış yaklaşımda denetimin etkili uygulanması; öğretmenlerin iş birliği yapmasını sağlamakta, öğretimin profesyonel seviyeye ulaşmasına katkıda bulunmakta, öğretmenlere kendi mesleki gelişimlerini yönlendirme konusunda seçenekler sunmakta. Glatthorn (1997), “Denetimi Uygulama Biçimi” başlığı altında, denetimi etkileyen faktörleri dört ana kategoride açıklamaktadır. Bu kategoriler; mesleki kültür, destekleyici çalışma koşulları, kolaylaştırıcı yapılar ve kapsamlı hizmetlerdir. İş birliğine dayalı mesleki kültür, mesleki çalışma şartlarının geliştirilmesi, eğitim kurumlarındaki takım çalışması ve öğretmenlerin yönetimle olan ilişkileri denetim sürecine önemli etki etmektedir (Bozkurt, 2023). Bütün bunların ötesinde yaklaşımın temel özelliği ve avantajı, öğretmeni geliştirme ve öğretim sorunlarını çözme konusunda öğretmene ve denetçiye çok çeşitli seçenekler sunmasıdır. Farklılaştırılmış yaklaşım öğretmenlere yoğunlaştırılmış geliştirme, iş birliğine dayalı geliştirme ve öz yönelimli geliştirme arasından bir seçim sunmaktadır (Jailall, 1998; Loughran & Brubaker, 2018). Glatthorn (1997) belirttiği dört evreye ek olarak üç gelişim ve iki değerlendirme seçeneği sunmuştur. Bu geliştirme seçeneklerini aşağıdaki gibi açıklamam mümkündür:

#### 1.Yoğunlaştırılmış Geliştirme:

Denetmenin, öğretim yöntemleri yerine, öğrenme sonuçlarına yoğunlaştığı bir süreçtir. Aday öğretmenler ve öğretimsel zorluklar yaşayan öğretmenlerin de bu programa dahil olmaları beklenmektedir. Durum değerlendirme toplantısı, öğretmen ve denetmenin istedikleri bir zamanda bir araya gelerek mesleki konuları tartıştıkları ve başarılı noktaların ortaya konulduğu bir etkinliktir. Bu gelişim sekiz unsuru içermektedir. İlki durum değerlendirme toplantısıdır. Bu toplantı öğretmen ve denetmenin istedikleri bir zamanda bir araya gelerek mesleki konuları tartıştıkları ve başarılı noktaların ortaya konulduğu bir etkinliktir. Klinik denetim modelindeki gözlem öncesi görüşme, sınıf gözlemi, analiz ve gözlem sonrası görüşme aşamalarıyla paralel özelliklere sahip olan ikinci (gözlem öncesi), üçüncü (durum saptama için gözlem), dördüncü (gözlemin analizi), beşinci (analiz sonrası görüşme) unsurları içermektedir. Altıncı unsur ise rehberlik bölümü olarak adlandırılmaktadır (Pehlivan, 2007). Öğretmen ve denetmen gözlem sürecinde önem verilmesi gereken veya vurgulanacak becerileri belirlemektedir. Yedinci unsur gözleme dayanmaktadır ve öğretmenin bir yeteneği üstünde durularak öğretmenin bu yeteneği kullanımı hakkında bilgi toplamak için bir form kullanılmaktadır. Son unsur ise; gözlem sonrası görüşmedir. Öğretimsel lider ve öğretmene gözlem sonuçlarını analiz ve değerlendirme olanağı vermektedir. (Glatthorn, 1997; Loughran & Brubaker, 2018).

#### 2.İşbirliğine dayalı geliştirme:

Öğretmenlerin profesyonel anlamda kendi gelişimlerini desteklemek amacıyla küçük gruplar halinde birbirlerine yardım ettikleri, karşılıklı bir uzlaşmaya vardıkları süreçtir. Mesleki etkileşimler, eylem araştırmaları gibi faaliyetler, birbirlerinin derslerini gözlemlenmeleri ve görüşmeler düzenlenmesi bu bir araya gelişlere örnek gösterilebilir. Program ve öğretim materyallerinin geliştirilmesi bu stratejilerden sadece birkaçıdır (Glatthorn, 1997). Öğretmen, meslektaşıyla birlikte gözlem sürecini gerçekleştiren takımın bir parçası haline gelerek birbirlerinin derslerini gözlemleyip, birbirlerinin öğretimleri hakkında dönütte bulunurlar. Denetmenin üzerinden yük alınır çünkü öğretmenler denetim sürecini yürütmektedir ve öğretimsel lider konumundaki denetmen, öğretmenler için bilgisine danışılacak bir kaynaktır. Model tecrübeli öğretmenlerle meslektaşlık ilişkilerine önem veren ya da faydalı gözlem deneyimlerine odaklanan bir yaklaşım olarak kullanılabilir (Pehlivan, 2007).

#### 3.Öz yönelimli geliştirme:

Öğretmenlerin kendi başına gelişim sağlamalarıdır. Kendi öz denetimlerini gerçekleştirerek, bağımsız çalışmalarını güçlendirmeyi hedefleyen bir yaklaşımı benimsemektedir (Pehlivan, 2007). Okul yöneticileri öğretmenlere destek sunarken, öğretmenler kendi gelişim hedeflerini belirlerler ve bunun için bireysel planlar geliştirirler. Bu hedeflere ve planlara ulaşabilmek için de gerekli eylemleri belirleyip öğrencilerden dönüt alarak sürecin değerlendirmesini yaparlar. Bu geliştirme yaklaşımında, öğretmenler kendi gelişimlerini denetçi rehberliği olmaksızın kendileri yönlendirmeye çalışmaktadırlar (Glatthorn, 1997; Loughran & Brubaker, 2018). Özellikle tek başına çalışmayı benimseyen öğretmenler için tercih edilebilir.

Farklılaştırılmış denetim öğretmene mesleki gelişim seçenekleri sunduğu gibi iki değerlendirme seçeneği de sunmaktadır. Bunlar; yoğun ve standart değerlendirmedir.

#### 1.Yoğun değerlendirme:

Bu değerlendirme ücret belirleme, görev süresinin uzatılması, sona erdirilmesi, terfi, sözleşme yenileme gibi üst düzey kararların alınmasında kullanılan bir değerlendirme sistemidir. Bu yapı özel araştırmalarla desteklenen kriterlere dayanan

bir dizi gözlem ve mülakat içermektedir. Öğretimsel olmayan işlevlerdeki performansın değerlendirilmesini amaçlar ve bu değerlendirmeler okul müdürleri tarafından gerçekleştirilmektedir (Glatthorn, 1997).

## 2. Standart Değerlendirme:

Öğretmenlerin mesleklerinde yeterliliklerini kanıtlamış oldukları durumlar için yürürlükteki yasal gereklilikleri karşılamaya odaklanan, asgari değerlendirme şartlarını yerine getirmeyi amaçlayan gözlemler ve görüşmeler standart değerlendirmeyi içermektedir (Glatthorn, 1997). Farklılaştırılmış denetim modelinde öğretmenlerin kişiliklerine önem verilir ve kendi gelişimlerini başlatma ve sürdürme konusunda inisiyatif almalarına olanak tanınır (Jailall, 1998). Öğretmenler, biyolojik, ruhsal ve bilişsel olarak farklı seviyelerde bulunmaktadır. Denetim modelinin uygulanmasıyla birlikte, denetim süreci öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına daha uygun ve daha az zorlayıcı hale gelebilir. Bu model öğretmenlerin potansiyel yeteneklerini geliştirerek öğrenci öğrenimini artırır diyebiliriz (İlğan, 2008a).

Herkes için aynı şekilde tasarlanmış ve içerik bakımından standartlaştırılmış denetim uygulamalarının etkisiz olması çağdaş denetim modellerinden farklılaştırılmış denetim modelinin ortaya çıkışını sağlamış olmakla birlikte modelin iç denetim modelinin çeşitli süreçlerinden yararlanması modeli daha da güçlendirebilir. Söz gelimi iç denetimin sunmuş olduğu ölçülebilir ve objektif değerlendirme kriterleri okulların ve öğretmenlerin bireysel ihtiyaçları çerçevesinde özelleştirilerek farklılaştırılmış denetim süreçlerinde kullanılabilir. Böylece bu süreçlerin daha hedef odaklı ve etkili olması sağlanabilir. Farklılaştırılmış denetim süreçlerinde iç denetimin sağladığı yapılandırılmış ve düzenli geri bildirimler ile okullara ve öğretmenlere özelleştirilmiş, esnek ve gelişim ihtiyaçları ile daha uyumlu çözümler sunulabilir. Özellikle öğrenci ihtiyaçlarına yönelik değerlendirmelerde ortaya çıkabilecek risklerin tespiti iç denetimin objektif ve ölçülebilir kriterleri ile yapılabilir ve farklılaştırılmış denetim süreçlerinde bu risklerin yönetimi için stratejiler geliştirebilir. Farklılaştırılmış denetim süreçlerinin uyumu ve etkinliği, iç denetim standartları kapsamında düzenli olarak analiz edilip raporlanabilir.

## 6. SONUÇ

İnsanın doğasına yönelik olumsuz etkisi olan, çalışanları sürekli denetim altında tutulması gerektiğini savunan, aksi takdirde işten kaçacak varlıklar olarak gören ve sadece yasal yönere odaklanarak otoriteye dayanan uygulama ve politika oluşturma anlayışından uzaklaşan yönetim yaklaşımı ile birlikte, geleneksel denetim anlayışı da yerini insanı değerli bir varlık olarak gören, kendi sorumluluklarının bilincinde ve kendi kendini denetleyebilen, yetebilen varlıklar olarak gören çağdaş denetim yaklaşımlarına bırakmış ve denetmen ile denetlenen arasında karşılıklı pozitif iletişime dayanan, çalışanların desteklediği katılımcı uygulamalara geçilmiştir. MEB'de İç Denetim Yönergesiyle denetimde katı ve merkezi yapı yerine insani merkezîyetçi ve esnek uygulamaları benimsemiştir (Hoşgörür, 2016; MEB, 2021). İç Denetim Yönergesi denetimi klasik ve şekilci uygulamasından kurtararak işlevsel, sistem odaklı ve bütüncül bir yaklaşımla yapılmasına zemin hazırlamıştır. Okul, eğitim sisteminin alt üretim birimidir ve burada mali işlerden çok okulun asli işlevi olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin denetlenmesi işlevseldir. MEB İç Denetim Yönergesi temelinde eğitimde işbaşında yetiştirmeyi ve rehberliği odağına alan, öğretmene doğrudan yardımı benimseyen denetim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışmada ele alınan çağdaş denetim modelleri arasında olan sanatsal, klinik ve farklılaştırılmış denetim modellerinde de öğretmenler kendi sorumluluklarının bilincinde, geleneksel denetmen baskısı olmadan kendi kendilerini değerlendirecek nitelikte görülmektedirler. Çağdaş denetim modelleri denetim kavramını, sınıf içindeki durumun tespiti olarak değil, sürekli gelişim süreci olarak ele almaktadır (Loughran & Brubaker, 2018). Çağdaş denetim modelleri denetimi, öğretmenlerin meslek hayatları boyunca sürekli öğrenme ve kişisel gelişim çabalarını teşvik ve motive edecek bir araç olarak görmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin, hiçbir dış baskı olmadan kendi görev ve sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirecek mesleki olgunluk düzeyine ve sorumluluk bilincine ulaşmış olmalarını sağlayacak denetim modellerine ve nasıl uygulanacaklarına değinilmiştir çünkü nitelikli bir eğitim için çağdaş denetim modellerinin uygulanması beklenmektedir (Balcı & Apaydın, 2016; Sullivan & Glanz, 2000).

Bu çalışmada ele alınan çağdaş denetim modellerinden sanatsal denetim öğretmenin sanatsal ve benzersiz yönlerini ortaya çıkarmayı ve bu yetenekleri geliştirmeyi amaçlar (Glickman vd., 2020) bu nedenle de odağında öğretmenin sanatsal ifade yeteneği, sezgisi ve yaratıcılığı vardır. Sanatsal denetim modelinin amaç ve odağını gerçekleştirmek için denetmen öğretmenin sınıf içi performansını yaratıcı ve subjektif bir şekilde değerlendirirken öğretmenin stilini, bireysel yaklaşımlarını ve yöntemlerini takdir eder (Loughran & Brubaker, 2018). Denetmen bu modeli kullanırken değerlendirme için yapılandırılmamış gözlemler ve diğer nitel değerlendirme alternatiflerini kullanmaktadır. Diğer taraftan klinik denetim, öğretmenin profesyonel gelişimini desteklemek ve gelişim alanlarını belirlemeyi amaçladığı gibi öğretmenin öğretim yöntemlerini sistematik ve objektif şekilde değerlendirmeyi amaçlar (Göksoy & Öztürk, 2018). Bu nedenle de

odağında sistematik geri bildirim ve gözlem süreçleri vardır. Model bu süreçleri gerçekleştirmek üzere yöntemsel olarak ön görüşme, sınıf içi gözlemler ve takiben ayrıntılı geri bildirim oturumlarını kullanır. Değerlendirmede bulunmak üzere sanatsal denetim modelinin aksine yapılandırılmış gözlemler, çeşitli kriterlere dayalı değerlendirmelerle birlikte analitik geri bildirimleri (Nolan & Hoover, 2018) işe koşar. Farklılaştırılmış denetim modeli ise her bir öğretmenin bireysel gelişim ihtiyaçları ile uyumlu destek sağlamayı ve profesyonel gelişimi kişiselleştirmeyi amaçlar. Amacından kaynaklı olarak öğretmenlerin bireysel gelişim düzeylerini, deneyimlerini ve ihtiyaçlarını dikkate alan özelleştirilmiş denetim süreçlerini odağında tutar. Bireyselleştirilmiş bu yaklaşım, yöntemsel olarak göreve yeni başlayan öğretmenler için daha yoğun desteği, deneyimli öğretmenler içinse danışmanlık odaklı ve daha esnek yöntemleri uygulamaktadır (Sergiovanni & Starratt, 2018). Denetim süreçleri tamamen öğretmenin ihtiyaçlarına, kariyer aşamasına ve kişisel hedeflerine göre uyarlanmaktadır. Değerlendirme yöntemleri de yine öğretmenin ihtiyaçları ve deneyimi çerçevesinde değişiklik gösterebilmektedir. Aktarılmaya çalışıldığı üzere her üç model de öğretmenin mesleki gelişimini desteklemek üzere farklı yaklaşımlar benimsemektedir. Sanatsal model özgünlüğü ve yaratıcılığı öncelerken, klinik model yapılandırılmış ve sistematik bir değerlendirme sürecini benimsemektedir. Farklılaştırılmış model ise tamamen öğretmenin bireysel ihtiyacı temelinde özelleştirilmiş desteği sağlar. Bu sebeple eğitim kurumlarında denetim görevini yerine getirecek denetmenin hem kurumun hem de öğretmenin hedef(ler)ine uygun denetim modelini seçmesi önemli görünmektedir.

Sözü edilen denetim modelleri benimsedikleri amaç ve yöntemlerle birbirinden ayrıştığı gibi avantajları ve dezavantajları yönüyle de farklılık göstermektedirler. Örneğin sanatsal denetimin avantajları arasında öğretmenin bireysel yaratıcılığını ve özgünlüğünü teşvik etmek varken (Kayıkçı vd., 2018) değerlendirme sürecinin kişisel yargılara dayanması ve standartlaştırılmış ölçütlerden uzak subjektif olması dezavantajları arasında yer almaktadır (Pasaribu vd., 2017). Klinik denetimde ise öğretmenin mesleki gelişiminin belirlenmiş kriterlere göre desteklenmesi, objektif ve yapılandırılmış değerlendirme süreçlerini kullanması avantajları arasında görülmektedir. Öte taraftan bu süreçlerin zaman alıcı olması ve bazı öğretmenlerce fazlaca katı ve kuralcı görülmesi dezavantaj olarak değerlendirilmektedir (Nolan & Hoover, 2018). Son olarak farklılaştırılmış denetim modelinde öğretmenin bireysel gelişim ve ihtiyaçlarının dikkate alınarak kişiselleştirilmiş ve esnek desteğin sağlanması oldukça yararlı görülmele birlikte bütün bu süreçlerin kapsamlı uygulama ve plan gerektirmesi, denetmenin öğretmenin ihtiyaçlarını doğru değerlendirmesinin ve uygun desteği sağlamasının zorluğu ise modelin dezavantajları arasında yer almaktadır (Köybaşı vd., 2017).

Modellerin amaç, odak, avantaj ve dezavantajları göz önde bulundurulduğunda kullanımları aşamasında, genel olarak kurumsal uygunluğu ve etkinliği sağlamayı amaçlayan iç denetim süreçlerine öğretmenlerin mesleki gelişimi ve öğretim kalitesinin artırılması dahil edilerek hem bireysel hem de kurumsal amaçların bütünleştirilmesi önemli görünmektedir. Böylelikle öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlanabileceği gibi kurumsal hedefler arasında yer alan eğitimin amaçları da gerçekleştirilebilir. Ayrıca iç denetim süreçlerine, klinik denetimin geri bildirim yöntemleri ve yapılandırılmış gözlemler entegre edilerek veriye dayalı sistematik değerlendirmeler yapılabilir. Sanatsal denetimin esnek ve yaratıcı değerlendirmeleri ile öğretmenin yaratıcı potansiyeli ve bireysel yetenekleri göz önünde bulundurulabilir. Farklılaştırılmış denetimden ise öğretmenin bireysel gelişim ihtiyaçlarına uyarlanmış değerlendirme yaklaşımı alınabilir. Modellerde kullanılan yöntemler bağlamında ise iç denetim süreçlerinde sanatsal denetimin yaratıcı geri bildirim yöntemleri, klinik denetimin analitik geri bildirim ve farklılaştırılmış denetimin bireysel geri bildirim yöntemleri iç denetim süreçleri ile birleştirilerek öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına destek sağlanabilir.

Sonuç olarak eğitimde sanatsal, klinik ve farklılaştırılmış denetim modellerinin optimizasyonu, her bir modelin avantajlı yönleri düşünülerek gelişime açık yönleri iç denetim süreçleri ile desteklenerek uygulanabilir. Örneğin, sanatsal denetim bağlamında iç denetim süreçlerinde öğretmenin yaratıcı öğretim yöntemleri ve bireysel yetenekleri teşvik edilebilir veya okullarda düzenli olarak sanatsal atölyeler düzenlenebilir ve öğretmenlerin sanatsal bakış açıları zenginleştirilebilir. Klinik denetim modeli çerçevesinde ise öğretmenlerin dersleri sistematik olarak gözlemlenebilir ve gözlem sonrasında veri temelli geri bildirim sunulabilir veya farklılaştırılmış model bağlamında danışmanlık odaklı süreçler işletilebilir. Böylece denetim süreçleri hem bireysel hem de kurumsal hedeflere ulaşılmasına aracılık ederek öğretimin kalitesini ve öğretmenin mesleki gelişimini destekleyebilir. Daha etkili ve bütüncül denetim sisteminin oluşturulması öğretimin kalitesinin artırılmasına da katkı sunabilir.

## Kaynakça

- Acheson, K. A. ve Gall, M. D. (1987). *Techniques in the clinical supervision of teachers: Preservice and inservice applications*. (2nd Edition). Wiley.
- Arabacı, İ. B. (2010). Yeniden yapılanma sürecinde eğitim denetimi ve kaotik durum: Yeni bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(187), 311-327.

- Balcı, A. & Apaydın, Ç. (2016). *Öğretim denetimi: Uygulama araçları ve kavramlar*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40
- Bozkurt, H. C. (2023). *Tercih edilen ders denetim modelinin öğretmenlerin ve yöneticilerin benimsedikleri eğitim felsefelerine ve mesleki değişkenlere göre incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Çakırer, İ. (2010). *Türkiye eğitim denetimi sistemi ile Finlandiya eğitim denetimi sisteminin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Cumhuriyet Üniversitesi.
- Daresh, J. C. (2001). *Supervision as proactive leadership*. (3rd Edition). Waveland Press.
- DiPaola, M. F. & Hoy, W. K. (2013). *Principals improving instruction: Supervision evaluation, and Professional development*. Information Age Publishing.
- Dilekçi, Ü. (2012). *Sanatsal denetim modelinin kamu ilköğretim okullarında benimsenebilirliğinin analizi*. [Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Eisner, E. W. (1998). Does experience in the arts boost academic achievement. *Arts Education Policy Review*, 100(1), 32-40. Doi: 10.1080/10632919809599448.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Erişmen, H. (2008). *Ortaöğretimde klinik denetim modeline yönelik öğretmen görüşleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.
- Erkol, H. (2022). Sanatsal denetim modeli ve Türk Eğitim Sisteminde uygulanabilirliği. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 10(1), 1-14.
- Glatthorn, A. A. (1997). *Differentiated supervision*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria VA.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P., & Ross-Gordon, J. M. (2020). *The Basic Guide to Supervision and Instructional Leadership* (4th Edition). Pearson.
- Goldhammer, R., Anderson, R. A. & Krajewski, R. (1980). *Clinical Supervision*. Holt Rinehart and Winston.
- Göksoy, S. & Öztürk, Z. (2018). Kliniksel denetim modelinin mesleki ve teknik anadolu lisesinde uygulanabilirliği ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 1830-1846.
- Hopkins, W. S. & Moore, K. D. (1993). *Clinical Supervision*. Brown Benchmark Publishmark.
- Hoşgörür, V. (2016). Milli eğitimde iç denetim. *Journal of Teacher Education and Educators*, 5(1), 86-105.
- Hyrkas, K. (2005). Clinical supervision, burnout and job satisfaction among mental health and psychiatric nurses in Finland. *Issues in Mental Health Nursing*, 26(5), 531-556.
- İlğan, A. (2007). Carl Glickman'ın gelişimsel denetim modeli. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 1-15.
- İlğan, A. (2008a). İlköğretim müfettişleri ve öğretmenlerinin farklılaştırılmış denetim modelini benimseme ve uygulanabilir bulma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 55, 389-422.
- İlğan, A. (2008b). Klinik denetimden gelişimsel ve yansıtıcı denetime geçiş. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 263-282.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-23.
- Jailall, J. M. S. (1998). *Differentiated supervision revisited: towards the development of an effective supervisory model to promote teacher growth and instructional improvement*. [Unpublished Doctoral thesis]. East Carolina University.
- Kayıkçı K, Özdemir İ & Özyıldırım, G. (2018). Denetim anlayışı ve uygulamalarındaki değişimler hakkında okul müdürlerinin görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(4), 2170-2187.
- Kayıkçı, K., Vantürk, G. & Yılmaz, O. (2014). Okul müdürlerinin kliniksel denetime ilişkin genel algı ve değerlendirmeleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 20(2), 217-249.
- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T. & Demir, D. (2017). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak okullarda farklılaştırılmış denetim uygulamalarına ilişkin bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 43-57.

- Loughran, J., & Brubaker, N. D. (2018). *Working with Teachers to Improve Instruction: A Leadership Framework*. Routledge.
- Maliye Bakanlığı (2005). İç Denetçilerin Çalışma Usul ve Esasları Hakkında Yönetmelik. Resmî Gazete (Sayı:26226). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=200610654&MevzuatTur=3&MevzuatTertip=5>
- McLean, B. & Whalley, J. (2004). No real tale has a beginning or an end...Exploring the relationship between co-supervision, reflective dialogue and psychotherapeutic work with mental health service users. *Reflective Practice*, 5(2), 225-238.
- MEB. (2021). İç Denetim Yönergesi. 26.04.2024 tarihinde [https://icden.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2022\\_02/14142500\\_Meb\\_Yc\\_Denetim\\_Birimi\\_BaYkanYYY\\_Yonergesi.pdf](https://icden.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_02/14142500_Meb_Yc_Denetim_Birimi_BaYkanYYY_Yonergesi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Nolan, J., & Hoover, L. A. (2018). *Teacher Supervision and Evaluation: Theory into Practice* (3rd Edition). John Wiley & Sons.
- Pajak, E. (1993). Change and continuity in supervision and leadership. G.Cawelti (Ed.), *Challenges and Achievements of American Education* (pp.158–186) içinde. ASCD.
- Pajak, E. (2003). *Honoring diverse teaching styles: A guide for supervisors*. Association For Supervision and Curriculum Development, Alexandria VA.
- Pasaribu, A., Purba, S. & Matondang, Z. (2017). Implementation of academic supervision of artistic model in improving in the role of English teacher as learning agent. *Journal of Research & Method in Education*, 7(6), 34-41.
- Pehlivan, F. (2007). *Türkiye, Fransa ve İngiltere eğitim sistemlerinde öğretimsel etkinliklerin denetiminin yapısal olarak karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Püsküllüoğlu, E. I., Anasız, B. T., & Hoşgörür, V. (2019). Türk Milli Eğitim sisteminde iç denetim sorunsalı. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 266-275.
- Østern, A. L. & Thorndheim, NTNU (2011). *Artistic supervision in collaborative creative processes*. [www.isci.ee/.../A%20L%20Østern%20Artistic%20guidance](http://www.isci.ee/.../A%20L%20Østern%20Artistic%20guidance)
- Seçkin, N. (1998). Denetime Yeni Bir Yaklaşım: Sanatsal Denetim. H. Taymaz ve M. Hesapçioğlu (Ed.) *Türkiye'de eğitim yönetimi, Prof. Dr. Ziya Bursalıoğlu'na Armağan* (1. Baskı, s.209-217) içinde. Kültür Koleji Eğitim Vakfı yayınları.
- Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J., & Cho, V. (2018). *Supervision: A Redefinition* (9th Edition). McGraw-Hill Education.
- Sharp, C. (1990). Supervision of student teachers: The role of the collegesupervisors. *Education*, 111(1), 53-56.
- Sullivan, S. & Jeffrey, G. (2013). *Supervision that improves teaching: strategies and techniques*. Corwin Press.
- Sullivan, S. & Glanz, J. (2000). Alternative approaches to supervision: Cases from the field. *The Journal of Curriculum and Supervision*, 15(3), 212–235.
- Taymaz, H. (2013). *Eğitim sisteminde teftiş: kavramlar, ilkeler ve yöntemler*. (10. Baskı). PegemA Yayıncılık.
- Uğurlu, C.T. (2013). Sanatsal denetim ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(1), 119-134.
- Yaman, A., & Çınkır, Ş. (2021). İç denetim modelinin Milli Eğitim Bakanlığı'nda benimsenme ve uygulanabilirlik düzeyinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 196-212.
- Yavuz, Y. (1995). *Öğretmenlerin denetim etkinliklerini klinik denetim ilkeleri açısından değerlendirmeleri (İzmir örneği)*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2004). Sanatsal denetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 38, 292-311.

## İnternet Kaynakları

- Stanford university. (2024). Elliot W. Eisner. [www.ed.stanford.edu](http://www.ed.stanford.edu)
- Ünsal, Y. (2019). *Denetim modelleri*. <https://www.slideshare.net/yaseminnsal/denetim-modellerii>