



Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi
Mustafa Kemal University Journal of the Faculty of Education
Yıl/Year: 2021 ♦ Cilt/Volume: 5 ♦ Sayı/Issue: 7, s. 35-61

YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKUL DENETİMİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Doç. Dr. Mehmet Emin USTA

Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mehmeteminusta3@gmail.com

Orcid: 0000-0003-2355-1203

Duygu ÖZYURT

MEB, Öğretmen, englishwaysduygu@gmail.com

Orcid: 0000-0002-0024-7156

Özet

Bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve idarecilerin görüşlerine dayalı olarak okul denetiminde yaşanan sorunları tespit etmek ve öneriler sunmaktır. Araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat formu ile elde edilen verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 11 idareci ile 11 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan görüşmeler ile idareci ve öğretmenlerin denetime ilişkin görüşleri alınmış, temalar belirlenmiş ve elde edilen bulgular benzer çalışmalarla karşılaştırılmıştır. Çalışmanın sonunda yönetici ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu denetim sisteminin gerekli olduğunu, denetimin en olumlu taraflarının düzen, bireysel gelişime katkı, hata tekrarının azalması olduğu; diğer yandan denetimin olumsuz taraflarının ise huzursuzluk, denetçinin etik dışı tutumları ve güvenin azalması gibi hususlar olduğu; adil bir denetim ve değerlendirme sistemi olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, katılımcılar teftiş sisteminin akabinde meydana gelen boşluğu okul yöneticilerini dolduramadığı, bu sebeple rehberlik odaklı yeni bir denetim sistemine ihtiyaç olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İdareci, öğretmen, denetim, teftiş

PROBLEMS IN SCHOOL SUPERVISION AND SOLUTION PROPOSALS ACCORDING TO SCHOOL ADMINISTRATOR AND TEACHER OPINIONS

Abstract

The purpose of this study is to identify the problems experienced in school supervision and offer suggestions based on the opinions of teachers and administrators working in educational institutions affiliated to the Ministry of National Education. The data obtained in the study was collected by qualitative research method. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the analysis of the data obtained with the semi-structured interview form developed by the researchers. The study group of the research consists of 11 administrators and 11 teachers. Through the interviews, the opinions of the administrators and teachers about the supervision were taken then the themes were determined and the findings were compared with similar studies. At the end of the study, the majority of the administrators and teachers are in the opinion that a supervision system is necessary and the most positive aspects of the supervision are order, contribution to individual development and less error repetition. On the other hand, they have also stated that the negative sides of supervision are issues such as unrest, unethical attitudes of the administrators, loss of trust, unfair inspection and evaluation system. In addition, the participants have also stated that school administrators could not fill the gap that occurred after the inspection system and thus there is a need for a new guidance-oriented supervision system.

Key words: Administrator, teacher, supervision, inspection

Giriş

Eğitim, toplumlara şekillendiren, onların gelişim ve dönüşümlerini sağlayan en önemli toplumsal faaliyettir. Bu sebeple okullar ülkelerin her düzeydeki gelişimleri bakımından hayati değer taşımaktadır. Okulların kendilerinden beklenen işlevi yerine getirebilmeleri için nitelikli işgören bilgisine ihtiyaçları vardır. Eğitim örgütlerinin en kritik işgöreni de öğretmenlerdir. Öğretmenlerin hızla gelişen teknoloji ve sonucunda değişen dünyaya ayak uydurmak ve öğrenme ortamlarını bu doğrultuda yenilemek için sürekli ve istikrarlı bir gelişim içinde olmaları gerekmektedir. Öğretmenler bu değişimle başa çıkmaya çalışırken içsel ve dışsal sebeplerle ortaya çıkan karmaşıklık ve belirsizliği de yönetmek durumundadırlar. Bu noktada öğretmenlerin düzenleyici, yordayıcı, yol gösterici ve kolaylaştırıcı bir destek mekanizmasına ihtiyaçları vardır. Çağdaş anlayışa göre bu destek denetim sistemleri ile sağlanabilir.

Denetim sisteminin en temel ve öncelikli işi, eğitim örgütlerindeki sorunları saptamak, paydaşlarla işbirliğine giderek onları aydınlatmak ve yasal açıdan gerekli önlemler almaktır. Bu önlemlerle dayalı olarak iyileştirme çalışmaları yapmak, ihtiyaç duyulan rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini sağlamak da denetimin öncelikli işleri arasında sayılabilir. Bu bağlamda bir denetçinin temel amacı nitelikli olarak sürekli gelişmesi gereken eğitim örgütlerinin eksiklerini belirlemek, kontrollü ve düzenli rehberlik hizmetleriyle, öğretmenlerle işbirliği halinde okulların iyileşmesine ve gelişmesine katkıda bulunmaktır.

Denetim Kavramı

Hem ulusal hem uluslararası alan yazın incelendiğinde geçmişten günümüze denetimle alakalı çok fazla çalışma olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda denetim kavramının ne olduğuna dair çeşitli tanımlar mevcuttur. Türkçe’de genellikle denetim ve teftiş kavramları eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Erdem’e (2006) göre teftiş kelimesinin kökeni Arapçadır ve sorgulama, soruşturma, araştırma, durum saptama anlamlarına gelmektedir. Aydın (2016) denetimin Latince’den türediğini ve bir durumun aslına uygun olup olmadığını kontrol etme, var olan hataları saptama, yönetim, kontrol, inceleme ve yönlendirme süreci olduğunu dile getirmiştir. Kasanda (2015) ise denetimi, denetledikleri kuruma dahil olmayan denetim elemanları tarafından bir kurumun kalitesini ve/veya performansını değerlendirme süreci olarak tarif etmiştir. Ona göre denetim müfettişler tarafından kurumun yapısına ve hizmetlerine dönük olarak yapılan gözlem ziyaretleridir. Bu tanımda dikkat çeken şey, denetim elemanı ile denetlenen kurumun birbirinden ayrı düşünülmesidir.

Balcı’ya (2007) göre denetim eğitim örgütlerindeki işleyişin öngörülen hedefler ile uyuşup uyuşmadığını, eksikleri ve varsa istenmeyen yaşantıları belirlemek ve bunları iyileştirmek amacıyla gerekli olan planlamaları ve düzenlemeleri yapmayı içeren bir rehberlik sürecidir. Bu süreç aynı zamanda taşra ile merkez arasında da bir köprü niteliği taşımaktadır. Yine denetim, işgörenleri amaca yönlendirme ve rehberlik etme işidir (Daresh, 2007). Denetim alanında ilk eserin sahibi olan Payne’ye (1875) göre denetim, sınıf içindeki eğitim ve öğretim sorumluluklarını yerine getiren öğretmenin bu yaşantılarını işbirliği içinde izleyen ve değerlendiren bir mekanizmadır.

İyi bir denetimin yapı taşı, iyi bir yönetimdir. İyi yönetilen okulların denetim sistemleri de aynı şekilde etkili olmaktadır. Denetim sadece devam eden süreçleri kontrol edip eksiklikleri raporlamaktan ibaret değildir. Öğrencilerin iyi yetiştirilmesi için denetimdeki gereksiz unsurlar ortadan kaldırılmalı ve denetim sonucunda elde edilen veriler, dönüt sistemi gereği ilgisine iletilerek iyileştirme sağlanmalıdır (Başar,1995). Çünkü denetimin temel gayesi öğretmenlerin eğitim otoritelerince ortaya konan programlara azami derecede riayet etmesinin sağlanmasıdır.

Bu nedenle denetim uzmanlık gerektiren ve öğretmene rehberlik etme ile öğretmenin gelişimini sağlama gibi görevleri de bünyesinde barındıran etkili bir mekanizmadır (Harris, 1964, 336).

Bu güçlü mekanizma bugünkü haline belli bir birikimin sonucu olarak gelmiştir. 1930'lu yıllara kadar denetim kontrol etme, hataları tespit etme ve bildirme gibi tanımlarla ifade edilmiştir. Yine bu tarihlere kadar bürokratik ve otokratik bir mizaca sahiptir. Ancak gelişen bilim ve teknoloji ile buna uyum sağlamaya çalışan eğitim örgütlerinin ihtiyaçları göz önüne alındığında denetimin tanımlarının da değiştiği ve daha geniş bir çerçevede ele alındığı görülmektedir. Dolayısıyla bu tarihlere kadar sadece bir kontrol mekanizması olarak ele alınan denetim artık geliştirmeye, iyileştirmeye ve dönüt vermeye yönelik bir yol izlemektedir.

İnsan ilişkileri bağlamında denetim kavramının tanımının süreç içerisinde biraz daha genişlediği anlaşılmaktadır. Sergiovanni ve Starratt denetimi geleneksel kontrol mekanizması olarak tanımlamış, ancak öğretimin geliştirilmesi ve ortaya konan amaçlara ulaşılmasında eğitim örgütlerinde yer alan bireylerin de önemine değinmişlerdir (Wiles ve Bondi, 1996, 10). Bu bağlamda Wiles ve Bondi (1996) denetimi insan ilişkileri süreci olarak tanımlamışlardır. Denetim, insanları ortak bir amaç için bir araya getiren, tecrübelerini paylaşmalarını ve sorunlarını tartışmalarını sağlayan bir platformdur. Bu platformda insanlar, mesleki olarak kendilerini huzurlu ve güvende hissederler. Yeniliklerin ve değişimin teşvik edildiği böyle bir platformda temel gaye, denetimin uygun olanaklar ve çözüm önerileri sunan ilerlemeci bir mekanizma haline gelmesidir. Bu noktada önceleri yalnızca katı bir kontrol mekanizması olarak görülen denetimin davranışçı bir yaklaşımla insan ilişkileri unsuruna daha fazla önem vermeye başladığı söylenebilir. Denetim öğrenci başarısını iyileştirmeye ve geliştirmeye yönelik tüm uygulamaların yapıldığı bir süreçtir. Denetimi gerekli kılan en önemli unsur, tüm örgütleri tehdit eden karmaşadır. Bu karmaşanın önlenmesi için denetim çok önemlidir (Aydın, 2016, 3).

Tüm bu değerlendirmelerden yola çıkarak, denetimin eğitim örgütleri için vaz geçilemez nitelikte bir faaliyet olduğu düşünülebilir. Denetim sadece bir kontrol ve hata tespit mekanizması olarak görülmemelidir. Denetim iyileştirici, düzeltici, önderlik edici, yol gösterici ve işbirlikçi unsurlar ile harmanlanıp uygulanan; insana verdiği değer yüksek olduğu dinamik, sinerjik ve açık bir sistem olarak değerlendirilmelidir.

Denetime ilişkin yapılan tanımlar göz önünde bulundurulduğunda denetimin sadece bir kontrol mekanizması olmadığı aynı zamanda bir danışmanlık hizmeti olması gerektiği açıktır. Bu bağlamda denetimin üç önemli boyutundan bahsetmek mümkündür. Bunlar sırasıyla kurumun yönetim süreci ve ilgili öğeleri, eğitim programı ve öğretim boyutlarıdır (Aydın, 2016, 12-15). Bu boyutların birbiri ile uyum içinde olması için yönetim, program ve öğretim mekanizmalarının işbirliği içinde ve etkileşimli bir şekilde çalışması gerekmektedir.

Denetim Modelleri

Denetimde kullanılan modeller teknolojik gelişimlere, eğitimcilerin gereksinimlerine ve eğitim sisteminde benimsenen felsefeye göre biçimlenmiş ve farklı şekiller almıştır. Eğitim denetimi kapsamında başta bilimsel, sanatsal, öğretimsel, klinik, gelişimsel ve farklılaştırılmış olmak üzere farklı denetim modellerinden bahsetmek mümkündür (Aydın, 2016; Sergiovanni, 1982; Taylor, 2011; Kasanda, 2015).

Bilimsel Denetim: Birinci ve ikinci dünya savaşlarından sonra meydana gelen uluslararası gelişme ve değişimler bilhassa teknolojik alandaki yenilikler, Amerikan eğitimini önemli ölçüde etkilemiştir. Taylor'un 1911 yılında kaleme aldığı "Bilimsel Yönetimin İlkeleri" isimli eserindeki verimlilik kavramı eğitim dünyasında derin izler bırakmıştır. Taylor'cu bakış açısının temelinde dikkatli bir gözlem ve iş analizi vardır. Ona göre öncelikle bir işi en iyi yapmanın yolu hedeflerin belirlenmesidir. Hedefler belirlendikten sonra gerekli donanım sağlanmalı ve iş için uygun işgören

atanmalıdır. İşgören eğitimi oldukça önemlidir. Eğitilen işgörenlerin performansı bürokratik yöntemlerle ile incelenmeli, eksikler bulunmalı, düzeltilmeli ve işgücü verimi en yüksek seviyeye çıkartılmalıdır (Taylor, 2011). Bu denetim anlayışı tamamen verimlilik ve bürokrasi odaklıdır (Fine, 1997).

Bobbitt'in 1913 yılında yayımladığı "Yönetimin Bazı Genel İlkelerinin Kent-Okul Sistemlerinin Sorunlarına Uygulanması" adlı çalışması da Taylor'cu bakış açısıyla benzerlikler göstermektedir. Bobbitt'e göre örgütsel ereklere hayata geçirilmesi için yönetimde sıkı sıkıya bir izleme, yönlendirme ve denetim şarttır. Bobbitt'in yanı sıra Max Weber'de benzer bir yaklaşım içindedir. Tüm bu çalışmalar ve görüşler eğitim sistemini de etkilemiş ve eğitimde denetim kavramının ön plana çıkmasına neden olmuştur. Bilimsel yönetimdeki denetim kavramı alışlagelmış şekilde katı ve otoriter bir kimlik taşımaktadır. Sınıf içi yaşantıları öğretmen ve öğrenci beklentilerini ya da duygu örüntülerini tamamen göz ardı ederek katı bir denetim sistemine dayanan bu denetim modeline karşı eleştiriler de bulunmaktadır (Fine, 1997). McNeil'e (1982) göre bilimsel denetimin ana amacı hem öğretmen otoritesini güçlendirmek hem de öğrenci başarısını arttırmaktadır (Sergiovanni, 1982). Aynı şekilde bu denetim modeli, pozitifizmin de etkisiyle her şey ölçülebilir felsefesiyle hareket etmekte, öğretmen ve öğrenci etkileşimini göz ardı ederek sınıf içi yaşantıları değerlendirmemektedir.

Demokratik Denetim: Bu denetim anlayışı yönetimde insan ilişkilerinin gelişimine paralel olarak ortaya çıkmıştır. Bilimsel denetimin ilke ve uygulamalarına bir muhalefet olarak algılanmıştır. Zira bu muhalefet, Elton Mayo'nun Hawthorne çalışmaları ile ilgilidir. Çünkü bu çalışmalarla yönetimi etkileyen diğer unsurların yanı sıra gayri resmi grupların davranışlarının ve üretkenliklerinin insan ilişkilerinden etkilendiği varsayımına dayanmaktadır. İnsan ilişkileri sayesinde denetim faaliyeti insancıl ve demokratik hale gelmiştir. Bu denetim anlayışının okul sistemine yansımaları ile öğretmenlerin daha iyi tanınması ve onlarla denetim sürecinde işbirliğine gidilmesi gerektiği düşüncesi doğmuştur (Kasanda, 2015). Glanz (1994) demokratik denetim anlayışının odağına liderlik yaklaşımlarını oturtmakta ve demokratik bir denetim yaklaşımı olarak klinik yaklaşım ile denetime dair kavramsal değişimi işaret etmektedir.

Sanatsal Denetim: Tamamen bürokratik ve katı bir işleyişle sınıf içerisinde her şeyin ölçülebileceği felsefesiyle yol alan bilimsel denetimin aksine sanatsal denetim estetik bir duyarlılığa vurgu yapmıştır. Sanatsal denetimin öncülerinden olan Elliot W. Eisner öğretmenlerin birer robot yahut fabrika işçisi olmadığını tam aksine birer sanatkar olduklarını ifade etmiştir (Sergiovanni, 1982, 16). Denetim kurallarıyla sınırlandırılmamalı, sınıf içinde etkileşimle ortaya çıkabilecek yaşantılara karşı da hazırlıklı ve pozitif bir bakış açısı geliştirmelidir. Denetçi öncelikle öğretmenin ne öğrettiğinden ziyade nasıl öğrettiğine odaklanmalıdır. Yani, denetçi öğretmenin programa riayet ediliş seviyesinden ziyade onun işitsel, görsel ve devinimsel boyutlarda öğretimi nasıl gerçekleştirdiğini anlamaya çalışmalıdır (Pajak, 2000).

Eisner'e göre denetçi bir araçtır ve öncelikli hedefi sürekli hata arayan bir görevli olmak değil, sınıf yaşantılarını zenginleştirecek bir aktör olmaktır. Rehberlik ve danışmanlık hizmetini tekrarlı bir şekilde yapmalıdır. Bu sebeple de denetçi gözlem ve değerlendirme yaptığı alanda uzman ve olasılıkları iyi yönetebilecek bir rehber ve lider olmalıdır (Daresh, 2007). Bu bağlamda sanatsal denetimin duygusal ve romantik bir bakış açısına sahip olduğunu söylemek mümkündür.

Öğretimsel Denetim: Öğretimsel denetim diğer denetim modellerinden farklı olarak içinde öğretmene yardım felsefesini barındırmaktadır. Oliva ve Pawlas'a (2004) göre bu noktada öğretmen, öğrenci ve denetçi arasındaki etkileşim, işbirliği ve aktif katılım oldukça önemlidir. Denetçi öğretmenin performansına ilişkin aydınlatıcı ve objektif bir yaklaşım içinde olmalıdır. Öğretimsel denetim okulu iyileştirmeyi ve akademik başarıyı yükseltmeyi ifade eden bir denetim

yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın sınıf yönetimi, müfredat ve personel geliştirme boyutları bulunmaktadır (Blase ve Blase, 2002).

Klinik Denetim: Klinik denetimin doğasında öğretmen ve denetçinin yüz yüze etkileşimi ve işbirliği vardır. Klinik kavramı, 1960'lı yılların başlarında Cogan, Goldhammer ve Anderson tarafından kullanılmıştır. Öğretmenin yetersiz olduğu ve eksik kaldığı taraflarının öğretmen ve denetçi işbirliğiyle ortaya çıkarılması ve iyileştirilmesi süreci olarak tanımlanmalıdır (Daresh: 2007, 306). Esasen, eğitimde klinik denetim, öğretmenin performansını gözlemleyen ve öğretmenin kendi mesleki uygulamasını eleştirel bir şekilde incelemesini ve muhtemelen değiştirmesini sağlamak için ayna görevi gören ve kıdemli bir meslektaşın bilgi alan bir yaklaşımı içerir. Bu nedenle klinik denetim hem kolaylaştırıcı hem de değerlendirici bileşenlere sahip, zamana yayılan, denetçinin mesleki yeterliliğini ve bilimsel uygulamalarını geliştirmede kullanılan farklı ve profesyonel bir uygulamadır (Ifeoma Olibie, Endalene Mozie, ve Ndid Egboka, 2016). Klinik her ne kadar öğretmene yardım etme felsefesini içinde barındırır da her öğretmen için uygulanabilir bir model değildir. Mesleki anlamda belirli bir doyumluğa ve tecrübeye ulaşmış, kendini geliştirmeyi öğrenmiş öğretmenler için zaman kaybı olarak düşünülebilir. Ayrıca her öğretmenin öğrenme stili, kişilik yapısı ve gereksinimleri birbirinden farklıdır (Sergiovanni ve Starratt, 1993, 287).

Gelişimsel Denetim: Gelişimsel denetim Carl Glickman tarafından geliştirilmiştir. Modelde öğretmenin gelişimsel düzeyi oldukça önemlidir. Öğretmenin bilişsel, kavramsal, ahlaki, benlik, bilinç ve mesleki ilgi düzeyleri çok iyi analiz edilmelidir. Bu bağlamda denetçiye çok büyük bir görev düşmektedir. Bu sebeple öğretmenin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu kapsamda denetimin sürdürülmesi bakımından oldukça faydalı bir modeldir. Diğer yandan bu alanda yetkin denetçilerin varlığı, bu modeli anlamlı ve işlevli kılmak hususunda elzemdir (Aydın, 2016, 63).

Farklılaştırılmış Denetim: Öğretmenlerin tümü mesleki ya da bireysel olarak aynı gelişim düzeyinde değildir. Bu yüzden öğretmenlere kendi gelişimleri ile ilgili seçenekler sunmak gerekmektedir. Bu öğretmenlerin kendi tercihlerine dikkat edildiğinde, onların değişime daha istekli olacakları varsayımına dayanmaktadır (Glatthorn, 1984). Mesleki kültürün sağlanabilmesi için meslektaş işbirliği ve yardımı esastır. Bu bağlamda denetim bu işbirliğini sağlamak amacıyla gerekli olan destekleyici çalışma koşulları için zemin hazırlamaktadır. Zepeda ve Ponticel (2019) denetimi gelişen bir süreç olarak görerek bu süreç içerisinde öğretmen denetiminin öğretmenin gelişim düzeyine özgü olarak yapılması gerektiğini belirtmektedirler. Onlara göre farklılaştırılmış denetim, denetim tarihinde öğretmenleri teftiş etmek ve kontrol etmek için kullanılan otokratik uygulamalardan öğretmenlerin kendi uygulamalarını değerlendirme, anlama ve iyileştirme isteğini destekleyen bir forma doğru ilerlemiştir. Bu yönüyle farklılaştırılmış denetim, denetim tarihinde üst bir aşamayı ve önemli bir durağı ifade etmektedir.

Sonuç olarak denetim yaklaşımları öncelikle kendi çağını yansıtmaktadır. Tarihsel açıdan bakıldığında dönemin egemen felsefe, yönetim, toplum ve insan ilişkileri yaklaşımına göre denetim yaklaşımı da değişebilmektedir. Önceleri denetim ve yönetim neredeyse tamamen iç içedir. Ancak günümüzde denetim faaliyetleri önemli ölçüde yönetim faaliyetinin dışında yapılmaktadır. Tracy'e (1995) göre eğitim denetimi açısından bakıldığında, bu durumun aslında okul denetim sisteminin giderek daha da karmaşıklaşan yapısından kaynaklı olduğunu iddia etmektedir.

Türkiye'de Eğitim Denetiminin Kısa Tarihçesi

Türkiye'de uygulanan eğitim denetimini Osmanlı dönemi ve Cumhuriyet dönemi denetim anlayışları olarak iki gruba ayırmak mümkündür. Bu başlık altında denetimin Osmanlı ve Cumhuriyet dönemleri boyunca gelişimi ve değişimi hakkında kısa bilgilere yer verilecektir.

Osmanlı Dönemi Eğitim Denetimi

Türkiye’de denetimin tarihi konusunda yapılan çalışmalarda Osmanlı dönemi denetim tarihine ilişkin net bir tarih ortaya konulamamaktadır. Ancak 1846 yılında Sibyaniye (ilkokul) ve Rüştüye (ortaokul) mekteplerinin denetiminden sorumlu birimlerin kurulmuş olduğuna dair tarihsel belgeler mevcuttur (Usta, 2018a). Osmanlı dönemimdeki okullar genellikle Batı tarzından esinlenmiş modern okullardı ve bu okullar dini birimler tarafından yönetilmekteydi. Bu okullarda, Sibyan ve Rüştüye mektepleri hariç, düzenli bir teftiş sistemi ya da kurulu bulunmamaktaydı. Ancak 1862’den sonra Osmanlı eğitim sisteminde denetim ve denetçi kavramları baş göstermeye başladı. Bu dönemde denetmenlere muin ve muhakkik denilmekteydi. Arapça kökenli Muin kelimesi o dönemde “müfettiş” anlamına gelmekteydi, muin genel olarak danışmanlık eden, muayene eden, yönlendiren ve teşvik eden anlamlarına gelmektedir. Osmanlı döneminde denetime ilişkin düzenlemeler ve değişimler aşağıdaki gibi tarihsel bir sıralama ile açıklanabilir (Usta, 2018b);

- 1838 yılında yapılan denetimlerin temel gayesi okulların eksikliklerinin tespit edilerek azaltılması ve giderilmeye çalışılmasıydı. Ancak Osmanlı’da denetim sistemine dair 1839 Tanzimat döneminde somut adımlar atılmıştır.
- 1862 yılında tarihinde ilk kez Sibyan ve Rüştüye mektepleri denetlenmiştir.
- 1875 yılında okullarda denetim defteri tutulması zorunlu hale getirilmiştir.
- 1876 yılında yasalara uygun denetim yönergeleri yayımlanmıştır.
- 1910/1911 yılında ilköğretim denetmenlerinin görevlerine ilişkin yönerge yayımlanmıştır.
- 1911 yılında yapılan düzenlemeler ile yönetim ve denetim kavramları birbirinden ayrılmıştır.
- 1912 yılında denetmenlerin görevleri net olarak ifade edilmiştir.
- 1913 yılında ilköğretim denetimlerinin ilköğretim denetmenleri tarafından yapılması kararlaştırılmıştır ve denetmenlerin görevlerini denetim, soruşturma ve halkı bilgilendirmek (vasayı icrası) olarak belirlenmiştir.
- 1914 yılında yayımlanan yönerge ile denetmenlerin denetimdeki sorumlulukları ve izlemeleri gereken yol belirlenmiştir.

Yukarıda açıklanan biçimde görüleceği üzere Osmanlı dönemindeki denetim sürekli değişerek ve gelişerek bir düzene oturmuştur. Birçok kaynakta bu sürecin tarihçesi anlatılırken 1918 yılından geriye gidilememiştir. Oysa Osmanlı dönemi eğitim denetimi ile ilgili yukarıda yazılan gelişmelere bakıldığında ilkokul denetçilerinin görevlerinin anlatıldığı birçok belgeye rastlanılabilmektedir (Özmen, Açıkse, Usta ve Uluerler, 2014).

Cumhuriyet Dönemi Eğitim Denetimi

Osmanlı döneminden sonra Cumhuriyet döneminde denetime ilişkin ilk çalışma 1923 yılında yayımlanan ve yürürlüğe konan İlköğretim Müfettişlerinin Görevlerine İlişkin Yönetmelik’tir. Bu yönetmeliğe göre ilköğretim denetçisinde aranan şartlar, 24-25 yaşlarında olmak ve ilkokulda en az beş yıl öğretmenlik yapmaktır. Denetçilerin seçilmesinden Milli Eğitim Müdürleri ve Maarif Emirleri sorumludur. Denetçiler alanlarında uzmanlaşmış yetkin kişiler olmalıdır. Yine 1926 yılında Maarif Vekaleti Müfettişlerinin Hukuk ve Salahiyet Vazifelerine Dair Talimatname yayımlanmıştır. Bu yönetmelik müfettiş başvurularında otuz yaşından büyük olma ve kendi alanında eser çevirisi yapabilecek düzeyde bir Batı dili bilmeyi zorunlu tutmuştur. Bu niteliklere ek olarak Dar’u’l-Fünun veya Mekteb-i Ali’den mezun olmayı, beş yıldan az olmamak üzere ortaöğretim kurumlarında öğretmenlik yapmış olmayı da şart koşmuştur. 1945 yılında yayımlanan ilköğretim müfettişleri staj yönetmeliğinde denetçilerin hizmet içi eğitiminden ilk kez bahsedilmiştir. Ayrıca 1938’de çıkarılan bir yasa ile ilköğretim denetçisi olabilmek için, Gazi Terbiye Enstitüsü’nden ya da ona denk yabancı bir ülkenin okulundan mezun olmak şartı

getirilmiş ve denetçilerin atanması Bakanlık sorumluluğuna verilmiştir (Başar, 1993, 76-77; Usta, 2018b, 42).

14 Eylül 2011’de Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 652 sayılı “Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile getirilen değişikliklere kadar, ilköğretim öğretmenlerinin denetiminden “eğitim müfettişleri”, ortaöğretim öğretmenlerinin denetiminden ise merkezi düzeydeki “Bakanlık Müfettişleri” sorumludur. Bu kararname ile Bakanlık müfettişleri “Milli Eğitim Denetçisi”, eğitim müfettişleri ise “İl Eğitim Denetmeni” olarak yeniden adlandırılmış ve görev alanları ayrı belirlenmiştir. Bu düzenlemeler ile tüm örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe millî eğitim müdürlüklerinin rehberlik ve denetimi, il eğitim denetmenlerine verilmiştir. Böylece, il eğitim denetmenlerinin görev alanları genişlemiştir. Bu yeni yapılandırmanın olumlu ve olumsuz yönleri henüz tam olarak ortaya çıkmamışken 2014 yılında, “MEB Denetçisi” ve “İl Eğitim Denetmeni” unvanları ve görev yetkileri birleştirilerek, bunların yerine, “Maarif Müfettişi” ifadesinin kullanılacağı bildirilmiştir. “Eğitim Maarifi” adı verilen olan bu denetçilerin eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili hizmet içi eğitim faaliyetlerinde, araştırma ve geliştirme çalışmalarında ve kurum denetimlerinde görev alacakları belirtilmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin ders denetimlerinin denetçiler yerine okul müdürleri tarafından yapılacağı da bildirilmiştir (Sağlam ve Aydoğmuş, 2017).

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma kapsamında kullanılacak veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada elde edilen veriler nitel araştırma yöntemi ile toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinde veriler, görüşme, gözlem ve doküman analizi gibi veri toplama araçları kullanılarak elde edilir ve sonrasında derinlemesine incelenerek sentezlenir. Sentezlenen veriler aracılığıyla belli başlı sonuçlara ulaşılır. Veriler toplanırken katılımcılar herhangi bir şekilde yönlendirilmez veya doğal ortamlarına müdahale edilmez (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015). Nitel yaklaşımı kullanan araştırmacı, kişisel görüşlerinden, duygularından, eğilimlerinden ve önyargılarından tamamen arınmalı ve bir nevi kendini paranteze almalıdır (LeVasseur, 2003). Araştırmacının kendini paranteze alması çalışmanın güvenilirliği, doğruluğu yansıtmaya seviyesi ve yine çalışmanın etiği bakımından hayati önem taşımaktadır.

Bu araştırmada Türkiye’nin bir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan öğretmen ve idarecilerin görüşlerine göre okul denetiminde yaşanan sorunlar tespit edilmeye çalışılmış ve olası çözüm önerileri sunulmuştur. Bu amaçla nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseninde araştırmacının daha detaylı bilgi elde etmek istediği durumu yaşayan ve bu durumları araştırmacıya yansıtabilecek bireyler araştırmanın veri kaynaklarını oluşturur. Bu desen aracılığıyla araştırmacı hakkında derinlemesine bilgi sahip olmak istediği olguları araştırabilir (Büyüköztürk vd., 2017).

2. Çalışma Grubu

Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni ile yapılan bu araştırmanın çalışma grubu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden, tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu örnekleme bir amaçsal örneklemedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, 22). Bu örneklemede tek kriter esas alınmıştır. Bu da görev değişkenidir (öğretmen ve idareci). Bu örnekleme yoluyla seçilen 11 öğretmen ve 11 idareci ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler esnasında katılımcıların kendilerini güvende hissetmeleri ve samimiyetle cevap verebilmeleri amacıyla isimleri saklı tutulmuştur. Katılımcılar öğretmen ve idareci olarak iki gruba

ayrıldığından, katılımcılar görüşme sırasına ve grubuna göre İ1 (İdareci,1) ve Ö1 (Öğretmen,1) şeklinde kodlanmıştır. Beyan edilen görüş örneklerinin gösterimi sırasında kullanılan kodlarda İdareci kadınsa (İ,K), erkekse (İ,E); Öğretmen kadınsa (Ö,K), erkekse (Ö,E) kullanılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılardan demografik bilgiler elde edebilmek için sırasıyla aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Öğrenim Durumunuz
2. Yaşınız
3. Cinsiyetiniz
4. Çalıştığınız Okul Türü
5. Göreviniz (Yönetici) (Öğretmen)

Tablo 1.

İdareci Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	9	82
Lisansüstü	2	18
Yaş		
25-35	4	36
35-45	3	28
45 ve üstü	4	36
Cinsiyet		
Kadın	4	36
Erkek	7	64
Okul Türü		
İlkokul	7	64
Ortaokul	4	36
Toplam	11	100

Tablo 1'e bakıldığında sorulardan elde edilen verilere göre çalışmaya katılan idarecilerin yaşları 29 ile 50 arasında değişmektedir. Bu idarecilerin ikisi yüksek lisans, geriye kalan dokuz katılımcı ise lisans mezunudur. İdarecilerin dördü kadın, yedisi ise erkektir. Katılımcıların dördü ortaokulda, yedisi ise ilkokulda çalışmaktadır. Öğretmen katılımcıların demografik özellikleri Tablo 2'te gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Katılımcıların Demografik Özellikleri

Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	8	73

Lisansüstü	3	27
Yaş		
24-35	7	64
35-45	2	18
45 ve üstü	2	18
Cinsiyet		
Kadın	6	55
Erkek	5	45
Okul Türü		
İlkokul	3	27
Ortaokul	8	73
Toplam	11	100

Tablo 2'ye göre çalışmaya katılan öğretmenlerin yaşları 24 ile 56 arasında değişmektedir. Bu öğretmenlerin üçü yüksek lisans, sekizi ise lisans mezunudur. Öğretmenlerin beşi erkek, geriye kalan altısı ise kadındır. Katılımcıların üçü ilkokulda, sekizi ise ortaokulda çalışmaktadır.

3. Veri Toplama Araçları

Türkiye'nin bir ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan idareci ve öğretmenlerin denetime ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada, uzman görüşü alınarak hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında, araştırmacı sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Bu görüşme formu yapılandırılmış görüşme formundan daha esnek bir yapıya sahiptir. Çünkü araştırmacı görüşme esnasında görüşmenin akışına göre sonda sorular sorarak daha ayrıntılı bulgular elde edebilir (Ekiz, 2003). Bu bağlamda, uzman görüşü alınarak görüşmeler sırasında kullanılacak, çeşitli alt sorular içeren toplam yedi soruluk bir yarı yapılandırılmış mülakat formu hazırlanmıştır.

Bu sorular vasıtasıyla katılımcılara okul denetimine ilişkin sorular sorulmuştur ve değerlendirmeler yaparak görüş ve önerilerini bildirmeleri istenmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman onayı alınmış ve mülakatlara başlanmadan önce üç öğretmen üzerinde uygulanarak soruların açıklığı ve uygunluğu kontrol edilmiştir.

4. Verilerin Analizi

Mülakatlar yoluyla elde edilen veriler yazıya dökülerek incelenmiştir. Bu veriler çözümlenirken içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, belli başlı kurallara dayalı kodlamalarla, metinde geçen bazı sözcüklerin daha dar anlamda içerik kategorileri ile özetleyen sistemli bir tekniktir. İçerik analizi ile araştırmacı belli başlı kelime ve kavramlara ulaşır ve anlamsal bir çerçeve çıkartarak genel bir yargıya varır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017,259).

Bulgular

Bu bölümde idarecilerin ve öğretmenlerin denetim kavramına ilişkin görüşlerine ve önerilerine yer verilmiştir. Mülakatlar yoluyla elde edilen veriler öncelikle “katılımcıların denetime ilişkin genel görüşleri” başlığı altında incelenmiştir. Bu sonuçlar alanyazında yapılan ilgili araştırmaların sonuçları ile karşılaştırılmıştır.

1. Denetime İlişkin Genel Görüşler

İdareci ve öğretmenlerin denetimle ilişkili temel tanımlamalarını, görüş ve algılarını araştırmak üzere açık uçlu yedi soru sorulmuştur, bu sorular sırasıyla aşağıdaki gibidir:

1. Denetim kavramını nasıl açıklarsınız? Sizce denetimi ortaya çıkaran etkenler nelerdir?
2. Sizce denetim gerekli midir?
3. Denetimin olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir?
4. Denetlendiğiniz esnada kendinizi huzursuz hissediyor musunuz?
5. Adil bir şekilde denetlendiğinizi düşünüyor musunuz?
6. Okullarda müfettişlerce yapılan denetimin kaldırılmasının akabinde, okul yöneticileri tarafından yapılan denetimin niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
7. Okullarda denetimin rehberliğe dönüşmesinin ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?

Sorulara verilen cevapların yanı sıra, bazı katılımcıların görüşleri alıntılanmıştır. Katılımcıların görüşlerinden alıntı yapılırken katılımcının görevi, cinsiyeti ve yaşı parantez içerisinde gösterilmiştir; örneğin, İdareci, Erkek, 40 (İ,E,40) ve Öğretmen, Kadın, 35 (Ö,K,35).

1.1. Denetim kavramını nasıl açıklarsınız? Sizce denetimi ortaya çıkaran etkenler nelerdir? sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşleri

Denetim kavramını nasıl açıklarsınız? Sizce denetimi ortaya çıkaran etkenler nelerdir? sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen cevapların frekans değeri ve temaları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Birinci Soruya ilişkin İdareci ve Öğretmen Görüşleri

Denetim kavramını nasıl açıklarsınız		
Temalar	Frekans	
Önlemsel bir süreç	7	İ7,İ8,İ6,Ö4,Ö7,Ö9,Ö8
Kontrol ve yapılandırma süreci	10	İ10, İ8, İ6,Ö4,Ö7,Ö9, Ö11,Ö8,Ö1,Ö2
Düzenli rehberlik ve iyileştirme	6	İ8, Ö4,Ö9,Ö8,Ö1,Ö2
Eksikleri saptamak ve dönüt vermek	10	İ10, İ8, İ6,Ö4,Ö7,Ö9, Ö11,Ö8,Ö1,Ö2
Görevde kaliteyi sağlamak	9	İ7,İ10,İ8,Ö4,Ö9,Ö11,İ6,Ö7,Ö1
Toplam Tema= 5	N=22	
Denetimi ortaya çıkartan etmenler nelerdir		
Bilginin hızla değişmesi	10	İ7,Ö2,İ8,Ö7,İ10,Ö4,Ö9,Ö11,İ6,Ö1

Teknolojik gelişmeler	10	İ7,Ö2,İ8,Ö7,İ10,Ö4,Ö9,Ö11,İ6,Ö1
Hatalar ve aksaklıklar	6	İ7,İ8,İ6,Ö4,Ö9,İ10
Disiplinsizlik	7	İ7,İ8,İ6,İ10,Ö4,Ö1,Ö11
Mesleki yetersizlik	7	Ö1,Ö4,Ö6,Ö8,İ7,İ10,
Toplam Tema= 5	N=22	

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılara “Denetim kavramını nasıl açıklarsınız? Sizce denetimi ortaya çıkaran etkenler nelerdir?” sorusuna istinaden katılımcılardan elde edilen çeşitli sorular kanalıyla beş ana temaya ulaşılmıştır. Katılımcılar denetim kavramını genellikle önlemsel bir süreç, kontrol, düzenli rehberlik ve iyileştirme, bir işin amacına uygun yapılması, iş verimini arttırma, işin gerekli standartlara uygun yapıp yapılmadığını inceleme, iyileştirme ve dönüt verme süreci olarak tanımlamışlardır. Ayrıca denetimin, olması gerekenin kontrolü, örgütün oto-kontrolünün sağlanması ve yapılandırma süreci olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan elde edilen görüşler incelendiğinde genellikle denetime ilişkin olumlu bir algıları olduğu görülmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu denetimi, olası problemlerin ortaya çıkmadan önlenebileceği, düzenleyici ve iyileştirici bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bazı katılımcıların ise denetimi üst bir birim tarafından gözlemlenme, kontrol, görevde kalite oluşturma, eksikleri saptama, kişinin teftişi, düzenleme ve suiistimali önleme olarak tanımlamışlardır.

Diğer yandan denetimi ortaya çıkaran etmenler sorusuyla ilgili 5 ana temaya erişilmiştir. Bunlar; bilginin hızla değişmesi, teknolojik gelişmeler, hatalar ve aksaklıklar, disiplinsizlik, mesleki yetersizliklerdir. Ayrıca denetiminin sebebi olarak işgörene güvenmeyen yöneticiler cevabını veren bir katılımcı da bulunmaktadır. Bu konuda katılımcılardan elde edilen bazı görüşler aşağıdaki gibi gösterilebilir:

(İ,E,40):“Denetim bir kurum ve kuruluşun oto kontrolünün sağlanması olarak tanımlanabilir.”

(İ,E,47):“Denetim, iş veriminin üst düzeye çıkması için iyi bir denetleyici tarafından doğru bir şekilde, geniş bir süreçte ve gerekli dönütler vererek yapılan yönetsel harekettir. Bilginin hızla değişmesi, teknolojinin gelişmesi ve her gün değişmesi insanın hata yapabileceği özelliğinin olması, insanın yanlışlarını bazen görememesi gibi etmenler.”

(İ,K,29):“Bulunulan toplumun ihtiyaçları dikkate alınarak, ulaşılmak istenen amaçlar doğrultusunda yerine getirilmesi gereken iş ve işlemlerde aksaklıklar yaşanmaması için yapılan önlemsel kontroldür.”

(Ö,K,29):“Öğretmenlerin görevini yerine getirip getirmediğini ya da bu sürecin nasıl işlediğini ortaya koymak için yapılan izlemelerdir. Etmenlerin ise işlerini layıkıyla yapmayanlar, işgörene güvenmeyen yöneticiler ve işlerdeki aksaklıklar olduğunu düşünüyorum.”

(Ö,E,46):“Kişinin teftişidir. Mesleki yeterliliklerin eksik olmasından dolayı ortaya çıkmıştır.”

(Ö,E,39):“Kısaca kontrol etmek demektir. Sebepleri ise disiplinsizlik, başarısızlık, sorunlar ve hatta bazen beklenmeyen başarılar da merak uyandırıp denetimi ortaya çıkarmaktadır.”

(Ö,K,31):“Denetimin vicdani bir olgu olduğunu düşünüyorum.”

“Denetim kavramını nasıl açıklarsınız? Sizce denetimi ortaya çıkaran etkenler nelerdir?” sorusuna istinaden idareci ve öğretmenlerin cevapları karşılaştırıldığında; idarecilerin denetime daha olumlu yaklaştıkları, olması gereken doğal bir süreç olduğunu ifade ettikleri gözlemlenmektedir. İdareciler denetimi, iş verimini arttıran ve dönütler sağlayan iyileştirici bir süreç olarak görmektedirler. Diğer yandan, öğretmen katılımcılar denetimi, bir kontrol süreci olarak algılamaktadır. Bazı katılımcılar yöneticinin öğretmene karşı güven eksikliğinden kaynaklanan bir durum olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin kısmen denetime ve denetçiye karşı önyargılı bir tutum içinde olduğu söylenebilir.

1.2. “Sizce denetim gerekli midir?” sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşleri

“Sizce denetim gerekli midir?” sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen cevaplara ilişkin frekans değeri ve temalar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

İkinci Soruya İlişkin İdareci ve Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans
Gerekli	18 İ1,İ2,İ3,İ4,İ5,İ6,İ7,İ9,İ10,İ11,Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10
Gerekli değil	4 İ8,Ö3,Ö7,Ö11
Toplam Tema= 2	N=22

Tablo 4 incelendiğinde “Sizce denetim gerekli midir?” sorusuna istinaden idareci katılımcılardan biri hariç tüm katılımcılar denetimin gerekli olduğunu dile getirmiştir. Aynı soruya istinaden öğretmen katılımcıların büyük bir çoğunluğu denetimin gerekli olduğunu ancak adil ve uzman kişiler tarafından denetlenmenin gerekli olduğunu da ayrıca ifade etmişlerdir. Aşağıda bazı katılımcıların görüşlerine yer verilmiştir;

(İ,K,29):“Evet örgüt içindeki her birey aynı görüşe sahip değildir. Biri işini çok iyi yaparken diğeri umursamaz olabilir. Bu yüzden eğitim ve öğretimin takip edilip izlenmesi gereklidir.”

(İ,E,46):“Denetim elbette gereklidir. İnsan tabiatı gereği başıboş kalmaz. Kuran’da dahi geçer, “İnsanoğlu başıboş mu kalacağını zannediyor?”.

(Ö,K,27):“Gereklidir, çünkü kişinin öz denetim mekanizması yeterli olmayabilir. Dışardan denetim ve yardım gerekebilir.”

(Ö,K,29):“Adil yapılmadığı ve alanında uzman kişiler tarafından yapılmadığı sürece gerekli bulmuyorum.”

“Denetim gerekli midir?” sorusuna istinaden neredeyse tüm katılımcılar denetimin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir. Görüşmeler esnasında idareci katılımcılar denetimin gerekliliğini defalarca ifade etmişlerdir. Ancak yine bu hususta öğretmen katılımcılar uzman ve adil denetçilere ihtiyaç duyduklarının altını çizmişlerdir. Öğretmen görüşleri, öğretmenlerin iç denetime mesafeli oldukları ve dışardan denetlenmek istediklerine ilişkin önemli bir bulgu sunmaktadır.

1.3. “Denetimin olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir?” sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşleri

“Denetimin olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir?” sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen cevaplara ilişkin frekans değeri ve temalar Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Üçüncü Soruya ilişkin İdareci ve Öğretmen Görüşleri

Olumlu Temalar	Frekans	
Düzeni sağlar	7	İ7,İ8,İ6,Ö4,Ö7,Ö9,Ö8
Ödev ve sorumluluk bilincini artırır	10	İ10, İ8, İ6,Ö4,Ö7,Ö9, Ö11,Ö8,Ö1,Ö2
Bireysel gelişime katkı sağlar	6	İ8, Ö4,Ö9,Ö8,Ö1,Ö2,İ3,
Hata tekrarını azaltır	5	İ1,İ2,İ4,Ö5,İ7
Görev bilincini artırır	5	İ2,İ5,İ7,Ö6,Ö3,
Toplam Tema= 5	N=22	
Olumsuz Temalar		
Endişe ve huzursuzluğa sebep olur	6	Ö5,Ö7,Ö8,Ö4,İ2,İ8,
Örgüte güveni azaltır	5	Ö1,Ö3,Ö4,Ö10,İ9,
Denetçinin olumsuz tavırları var	7	Ö5,Ö9,Ö7,Ö11,Ö8,İ5,İ7
Yalana teşvik eder, örgüte bağlılığı azaltır	7	Ö1,Ö2,Ö6,İ3,İ4,İ6,İ10
Toplam tema= 4	N=22	

Tablo 5 incelendiğinde “Denetimin olumlu ve olumsuz tarafları nelerdir?” sorusuna istinaden katılımcıların denetimin olumlu tarafına dair verdikleri cevaplar aracılığıyla; düzen, ödev ve sorumluluk bilinci, bireysel gelişime katkı, hata tekrarının azalması ve görev bilincinin artması gibi temalara ulaşılmıştır. Özellikle idareci katılımcılar denetimin hata tekrarını azaltacağını ve eğitimde düzenin sağlanacağını dile getirmişlerdir.

Diğer yandan denetimin olumsuz tarafına ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşlerle dört ana temaya ulaşılmıştır. Bunlar; endişe ve huzursuzluk, işgörenin örgüte olan güveninin azalması, denetçilerin baskıcı ve etik olmayan yaklaşımları, yalana teşvik ve örgüte bağlılığın azalması şeklinde tartışılabilir. İdareci katılımcılar denetimi daha olumlu bir olgu olarak görürken, öğretmen katılımcılar ise denetimi genellikle olumsuz algılarına sebep olan bir süreç olarak değerlendirmektedir. Aşağıda bazı katılımcıların görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir;

(İ,E,46):“Denetim kurum, kuruluş veya kişiyi atıl durumdan aktif duruma getirir. Amacına uygun, yerinde ve zamanında yapılan denetim özellikle mesleğe yeni başlayan meslektaşlarımızın bireysel gelişimine katkı sağlar. Denetlenenin görev bilincini artırır. Sistemi canlandırır.”

(İ,E,43):“Bence, işleyişin istenen sonuca ulaşmasını sağlar, hataların tekrarını azaltır. Ancak, denetçinin tavrı çok önemlidir. İşinin

ehli olmayan kişilerce yapıldığında öğretmenin işe bağlılığını ve iç motivasyonunu zedeler. Öfke ve gerginlik yaratır huzursuzluk ve endişeye yol açabilir.”

(İ,K,35):“Rehberlik te adil bir şekilde uygulanırsa olumludur. Bazı denetçilerin korku yaratan baskıcı tavırları denetimin iklimini olumsuz etkilemektedir.”

(Ö,K,29):“Denetime, kâğıt üzerinde işler olumlu gidiyor mu mantığıyla bakıldığı sürece anlamsız buluyorum. En başarılı öğretmenleri bile geriyor. Denetçinin baskıcı ve korku yaratan yaklaşımı denetlenme esnasında bizleri çok huzursuz ediyor. Korku ile hem okula hem de kendimize güvenimiz azalıyor. Sistemsizlik ve belirsizlik var. Öğretmenlerin duygusal doyumuna önem verilmiyor.”

(Ö,K,25):“İşlerin kontrol altında ve sistematik bir şekilde işlemesi açısından faydalı olabilir ama belli denetimler yalana teşvik edebilir, ayrıca sadece o tarihe dönük anlık denetimler yapılıyor. Sürece yayımlı, düzenli olarak dönüt verilmeli. Müdürümüzün her an denetime gelebilirim sınıfınıza demesi, tedirgin ediyor.”

Katılımcılardan elde edilen görüşler değerlendirildiğinde, idareci katılımcıların genellikle denetimi olumlu bir süreç olarak gördüğü anlaşılmaktadır. Diğer yandan denetçinin yaklaşımının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen katılımcılar ise denetimin olumlu tarafları konusunda idareciler ile aynı fikirdedirler. Ancak denetimin zaman zaman yıldırıcı bir tarafı olduğunu ve yalana teşvik edebileceğini de dile getirmişlerdir. Katılımcıların denetimin olumsuz yanına ilişkin görüşleri, Aydın'ın (2011), Töremen ve Döş'ün (2009) yaptıkları çalışmaların bulguları ile örtüşmektedir. Aynı şekilde denetimin, öğretmenlerde endişe ve huzursuzluğa yol açabileceğinden dolayı etkisinin nispeten sınırlı düzeyde kalacağı çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Özmen ve Özdemir, 2012; Tunç, İnandı, Öksüz ve Çal, 2013).

1.4. “Denetlendiğiniz esnada kendinizi huzursuz hisseders misiniz?” sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşleri

“Denetlendiğiniz esnada kendinizi huzursuz hisseders misiniz?” sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen cevapların frekans değeri ve temalar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.

Dördüncü Soruya ilişkin İdareci ve Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	
Huzursuz hissedirim	18	İ1,İ2,İ3,İ4,İ5,İ6,İ7,İ9,İ10,İ11,Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10
Huzursuz hissetmem	4	İ8,Ö3,Ö7,Ö11
Toplam Tema= 2	N=22	

Tablo 6 incelendiğinde “Denetlendiğiniz esnada kendinizi huzursuz hisseders misiniz?” sorusuna istinaden katılımcıların çoğunluğu (f=18) kendilerini denetim esnasında huzursuz hissettiklerini dile getirmişlerdir. Huzursuzluk sebeplerini ise denetçinin kişilik özelliklerine, tutumuna ve denetimin içeriğine bağlamaktadırlar. Katılımcıların bazıları ise (f=4) nasıl ve ne

zaman denetleneceklerini, ayrıca yasal hak ve görevlerini bildikleri durumlarda huzursuz olmayacaklarını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların ifade ettikleri görüşler şöyledir:

(İ,E,46):“Tabii ki huzursuz hissederim, ama öncesinde nelerin nasıl denetleneceğini bilmek beni rahatlatır.”

(İ,K,35):“Haklarımı ve görevlerimi tam olarak biliyorsam neden huzursuz hissederim? Ancak bu noktada denetmenin tavrı ve yaklaşımı çok önemlidir.”

(İ,E,43):“Hayır hissetmem. Alanında yeterli bir öğretmen için denetim huzursuzluk değildir.”

(Ö,K,29):“Bu noktada denetçinin tavrı çok önemli. Eğer eksik bulmaya geldiyse elbette gerilirim ve huzursuz hissederim ama yardım etmek amaçlıysa gerilmem.”

(Ö,E,26):“Hayır hissetmem. Çünkü görevlerimi eksiksiz bir şekilde yerine getiriyorum.”

Katılımcıların görüşleri değerlendirildiğinde tüm katılımcıların genellikle denetim esnasında huzursuz oldukları kanısına varılmıştır. Kulular ve Seçkin (1994) “Müfettişlerin Var olan Kişilik Özelliklerinin Yöneticiler ve Öğretmenler Tarafından Betimlenmesi” isimli çalışmalarında denetçilerde görülen bazı davranışların ve tavırların etik olmadığı hatta eğitim kalitesini düşürdüğü ve strese neden olduğunu ortaya koymaktadırlar. Beycioğlu ve Dönmez (2009) de denetmen ve öğretmen arasındaki kopukluk başlığı altında katılımcı görüşlerine benzer bir noktaya dikkat çekmekte ve denetmenlerin de eğitimci olduğundan hareketle, empati kurmaları ve katılımcı bir denetim anlayışı uygulayarak öğretmenleri huzursuz edecek tutumlardan kaçınmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. İfade edilen görüşler bu çalışmadaki bulgularla benzerlik göstermektedir. Diğer yandan bazı katılımcılar eğer işlerini olması gerektiği gibi yapıyorlarsa ve kendilerine güveniyorlarsa huzursuz olmadıklarını dile getirmişlerdir.

1.5. “Adil bir şekilde denetlendiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşleri

“Adil bir şekilde denetlendiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen cevapların frekans değeri ve temalar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Beşinci Soruya İlişkin İdareci ve Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	
Hayır	20	İ1,İ2,İ3,İ4,İ5,İ6,İ7,İ9,İ10,İ11,Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10,Ö7,Ö11
Evet	2	İ8,Ö3,
Toplam Tema= 2	N=22	

Tablo 7 incelendiğinde “Adil bir şekilde denetlendiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuna istinaden, katılımcıların denetime ilişkin adalet algıları ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda katılımcıların büyük bir çoğunluğu (f=18) adil bir şekilde denetlenmedikleri görüşündedir. Diğer yandan iki katılımcı (f=2) adil bir şekilde denetlendiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumda, katılımcıların çoğunun mevcut denetim şeklinin tam manasıyla adil olduğundan

şüphe duyduğunu söylemek mümkündür. Katılımcılar denetim kimin tarafından yapılırsa yapılsın, denetçinin yaklaşımının denetimin adaletini etkilediğini vurgulamışlardır. Bazı katılımcılar kendilerini denetleyen müdürlerin ideolojik görüşlerinin denetimdeki adalete zarar verdiğini dile getirmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bazıları öğretmenlerin yöneticileri ile olan ilişkilerinin olumlu ya da olumsuz olmasının yapılan değerlendirmeleri etkilediğini belirtmişlerdir. Katılımcıların denetime ilişkin adalet algılarının denetçinin yaklaşımı ile şekillendiği gözlemlenmektedir. Katılımcılar denetçinin kişisel bakış açısından arınmasının, objektif bir tutum içinde olmasının ve önyargılarından bağımsız bir şekilde denetimi gerçekleştirmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Bazı katılımcıların verdikleri cevaplar ise şu şekildedir:

(İ2,E,47):“Hiçbir denetim adil olamaz. Denetmenin kişilik özellikleri ve algıları mutlaka devreye girer. Yine de müdürler tarafından denetlenmemiz daha iyi oldu. En azından bizi yakından tanıyor ve sürekli iletişim halinde kalabiliyoruz.”

(İ7,E,50):“Ben müdürün derslerimizi denetlemesini doğru bulmuyorum. Müdürün öğretmenle olan kişisel ilişkiler ön plana çıkabiliyor. Bu durumun denetimdeki adalete zarar verdiğini düşünüyorum.”

(Ö8,K,36):“Adil denetlendiğimi düşünmüyorum. Uzun yıllardır tam manasıyla denetim görmüyoruz. Ama eskiden de müfettiş öğretmenin öğrencilerle iletişimine değil, dersi nasıl işlediğine de değil, sadece evrak hazırlıklarına bakıyordu. Türkiye’de denetmenlerin ideolojik görüşleri teftişin değerlendirmesini etkiliyor. Bir de denetçiyle sosyal ilişkiniz varsa denetlenmenize zaten gerek yok. Prosedürden öteye geçmiyor. Aslında toplum olarak kalkınabilsek aile, çevre ve diğer dış unsurları barındıran yatay bir denetim sistemi çok daha iyi olabilir.”

(Ö10,K,25):“Okul yöneticilerinin karakter özelliklerine göre denetim değişiklik gösteriyor. Bu nedenle her okulda aynı verimlilikle devam etmediğini, okulların bazılarında aşırı baskıya, bazılarında ise otoritesizliğe kadar gittiğini düşünüyorum.”

İdareci ve öğretmen katılımcıların görüşlerinden elde edilen bilgiler denetimin adalet ile olan ilişkisini ortaya koymaktadır. Katılımcıların denetime ilişkin adalet algılarının düşük olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumu denetçinin kişilik özellikleri ve denetim sürecindeki yaklaşımı ile açıklamak mümkündür. Aynı şekilde, Aydın (2006) tarafından yapılmış çalışmada, okul müdürlerinin, başkalarının görüşlerine değer verme, eleştirilere açık olma, farklılıklara karşı hoşgörülü olma vb. tutumlarının yetersiz olduğu ve bu durumun denetim adaletine zarar verdiği kanısı bu çalışmadaki bulgular ile örtüşmektedir. Kurtulan (2007) tarafından yapılan çalışmada ise, etik olmayan yönetici davranışlarının öğretmenlerin başarı ve iş doyumunu olumsuz etkilediği, etik kurallar bakımından ikilem yaşattığı, mesleki bilgi ve beceri yetersizliğinin tükenmişlik yarattığını ortaya koymaktadır. Aynı doğrultuda Argon ve Ekinci’ye göre (2016) hâlihazırda okul müdürlerinin denetim görevini ne derece verimli, tarafsız ve etkili yaptıkları sorusu öğretmenler ve kamuoyunda bir tartışma konusu olmuştur. Memduhoğlu da (2012) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara varmıştır.

1.6. “Okullarda müfettişlerce yapılan denetimin kaldırılmasının akabinde okul yöneticileri tarafından yapılan denetimin niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşleri

“Okullarda müfettişlerce yapılan denetimin kaldırılmasının akabinde okul yöneticileri tarafından yapılan denetimin niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin idareci ve

öğretmen görüşlerinden elde edilen cevaplara ilişkin frekans değeri ve temalar Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Altıncı Soruya ilişkin İdareci ve Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	
Müdürün öğretmeni tanıması denetimi kolaylaştırır	4	i2,i7,Ö2,i6
Öğretmenin idare ile ilişkisi denetimi etkiler	8	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,i3,i8,Ö4,i5
Müdürler adil ve objektif olamıyor	5	Ö1, Ö3, i7,i10,Ö10,
Müdürler denetimde uzman değiller	9	i4,i8,Ö3,Ö11,i5,Ö8,i3,i11,Ö1
Denetimin kalitesi düşüyor	5	i9,i11,Ö7,i5,Ö11
Dışarıdan ve tarafsız kişilerce denetlenmeli	5	i5,Ö2,Ö8,Ö11
Toplam Tema= 6	N=22	

Tablo 8 incelendiğinde “Okullarda müfettişlerce yapılan denetimin kaldırılmasının akabinde okul yöneticileri tarafından yapılan denetimin niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna istinaden elde edilen bilgiler denetimin kalitesine ve adaletine ilişkin ipuçları vermektedir. Katılımcılardan elde edilen bilgiler yoluyla altı temaya ulaşılmıştır. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin idare ile olan ilişkilerinin denetimin kalitesini ve adaletini azalttığını çünkü müdürlerin denetleme sırasında adil ve objektif olmadığını dile getirmişlerdir. Okul müdürlerinin öğretmenlerle olan ilişkilerinin denetimin kalitesine zarar verdiğini ayrıca denetim konusunda yetkin olmayan müdürlerin süreci yönetemediğini dile getirmişlerdir. Bu sebeplerden dolayı katılımcılar müdürler tarafından değil, dışarıdan ve tarafsız kişilerce denetlenmenin daha uygun olacağını ifade etmişlerdir. Diğer yandan, bazı katılımcılar ise bu uygulamayı daha manidar bulmaktadırlar. Bu katılımcılara göre yöneticiler yerinden ve sürekli bir gözlem içerisinde olduklarından yönetici denetiminin daha nitelikli gerçekleştiğini savunmuşlardır. Bazı katılımcılardan elde edilen bilgiler şu şekildedir:

(i6,K,35):“Öğretmenlerin derslerini bizim denetlememiz daha uygun oldu. Sonuçta biz öğretmenlerimizi daha yakından tanıyoruz. Onları sürekli gözlemliyoruz. Ancak bizim de iş yükümüz ağır. Denetimle ilgili bizim de rehberliğe ve yardıma ihtiyacımız var.”

(i7,E,50):“Müdürün derslerimizi denetlemesini asla doğru bulmuyorum. Müdürün öğretmenle olan sosyal ilişkiler ön plana çıkabiliyor. Bu durumun denetimin adaletine ve kalitesine zarar verdiğini düşünüyorum.”

(i6,K,35):“Rehberlikte yetersiz olduğumuzu itiraf etmeliyiz. Yöneticilere denetim konusunda rehberlik eğitimi verilmeli. Artan iş yükü altında yalnız kalıyoruz. Çevre ve veli katılımlı, işbirlikçi bir rehberlik sistemi kurulmalı.”

(Ö8,K,36):“Uzman kişilerce denetlenmeliyiz. Denetçi öğretmen kökenli olmalı. En azından lisansüstü eğitim görmüş olmalı. Ayrıca onların da sahada stajyerlik dönemleri olmalı. Derslerimizi müfettişlerin değil müdürlerin denetlemesi çok büyük bir hata oldu.”

Başboşluk yarattı, işlerin kalitesi düştü. Denetimin amacı işlerin doğru yapılması değil, doğru işlerin yapılması olmalıdır.”

(Ö11, K,29):“Sınıfımı müdür denetliyor. Bazı konularda özellikle kendi alanımla ilgili dönütler yetersiz kalıyor. Boşu boşuna denetleniyoruz, adına denetim denirse tabii ki. Biz fabrika işçileri değiliz ki duygularımız var.”

(Ö7,E,46):“Denetmenler yetersiz. Yöneticilerin eksiklikleri var. Teknolojiyi kullanmayı bilmiyorlar. Hala planlar için bizden çıktılar isteniyor. Bilgisayar kullanmayı ısrarla reddediyorlar. Ayrıca denetimin asıl içeriği öğrenci olmalı. Sen öğrencine ne katabilmişsin asıl soru bu olmalı.”

İdareci ve öğretmen katılımcılardan elde edilen bilgiler ışığında müdürlerin öğretmenlerle olan ilişkilerinin denetime zarar verdiği biçiminde bir algı oluştuğu söylenebilir. Özellikle öğretmen katılımcılar müdürlerin denetimini adil ve objektif bulmadıklarını, denetleme kıstaslarının idare ile olan ilişkinin niteliğine dayalı olduğunu dile getirmişlerdir. Yine de bazı katılımcılar, müdürler tarafından yapılan denetimin daha anlamlı olduğunu belirtmişlerdir. Buna benzer bir bulgu da Altun, Şanlı ve Tan'ın (2015) yaptığı çalışma ile ortaya konmuştur. Çalışmada öğretmenin idare ile arasındaki informal ilişkilerin denetimin adalet boyutunu zedeleyebileceği ayrıca idarenin duygusal davranabileceği yargısını ortaya koymuştur. Ancak yine aynı çalışmada, idarenin öğretmenle daha çok vakit geçirdiği dolayısıyla öğretmeni daha iyi tanıdığından denetimin daha sağlıklı olduğuna dair % 55 oranında olumlu sonuçlar bulunmaktadır. Bu bulgular çalışmamızda elde ettiğimiz bulgular ile örtüşmektedir.

Katılımcıların bazıları müdürlerin gerçekleştirdiği denetimlerin yetersiz olduğunu ve müdürlerin denetim konusunda eksiklikleri olduğunu ortaya koymaktadır. Aynı bulgu Altınok, Tezel ve Güngör (2020) tarafından yapılan araştırmada da ifade edilmiştir. Onlara göre mevcut denetim sistemi öğretim sürecine katkı sağlamamaktadır. Zira bu denetim anlayışı amaçsız, zamansız, nesnel ve bilimsel olmayan ayrıca denetimi yapanların denetim konusunda yeterince donanımlı olmadığı bir yaklaşımı içermektedir. Denetçinin uzmanlık seviyesinin denetimin içeriğini ve niteliğini ciddi anlamda şekillendirdiğini söylemek mümkündür. Aynı şekilde, Altun, Şanlı ve Tan'a (2015) göre denetleyen denetlenenden daha fazla bilgi ve tecrübeye sahip değilse, yapılan denetim ve rehberlik amacına ulaşamayacaktır. Yine Waite (1995) de denetim görevlilerinin denetledikleri öğretmenler için ideal bir görünüm sergilemelerine dikkat çekmekte ve öğretmenlerin ideal denetçilerden kolay etkilendiğini ifade etmektedir. Bu sebeple okul yöneticilerinin bu alanda lisansüstü eğitim almalarının gerekliliği ortaya konmuştur. Bu bulgular bizim çalışmamızdan elde ettiğimiz bulguları destekler niteliktedir. Bazı katılımcılar okul müdürlerinin gerekli teknolojik bilgiye sahip olmadıklarını halen klasik evrak yaklaşımı ile denetimde ısrar ettiklerini dile getirmişlerdir. Öz'ün (1977) “Okul içinde Denetim Etkinliklerinin Mevzuat Bağlamında Çağdaş Teftiş Anlayışı” isimli çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. Öz'ün çalışmasına göre müfettişlerin ve okul yöneticilerinin uygulamaları modern teftiş sistemiyle ilişkili ve uyumlu değildir. Bu sonuçlar da Öz'ün çalışmasının üzerinden kırk yıl geçmiş olmasına rağmen mevcut çalışmayı destekler niteliktedir.

1.7. “Okullardaki denetimin rehberliğe dönüşmesinin ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşleri

“Okullardaki denetimin rehberliğe dönüşmesinin ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin idareci ve öğretmen görüşlerinden elde edilen cevaplara ilişkin frekans değeri ve temalar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9.

Yedinci Soruya İlişkin İdareci ve Öğretmen Görüşleri

Temalar	Frekans	
Denetimde rehberlik yetersiz	9	İ4,İ8,Ö3,Ö11,İ5,Ö8,İ3,İ11,Ö1
Denetim sadece evraka dayalı	5	Ö2,Ö9,Ö5, Ö11, İ4
Öğretmenlerin ihtiyaçları ve gelişimi göz ardı edilmekte	4	Ö4,Ö6,Ö7,İ5
Ceza ve uyarı sistemi ön planda	6	Ö1, Ö3,Ö4, İ7,İ10,Ö10
Ödüllendirmeler yetersiz	7	Ö4,Ö3,Ö7,İ7,Ö10,Ö2,Ö11
Rehberlik yeniden yapılandırılmalı	9	İ9,İ10,Ö5,Ö6,Ö7,İ5,Ö11,Ö2 Ö8
Müdürler hizmet içi eğitimlerle desteklenmeli	7	İ5,İ2,Ö2,İ8,Ö8,Ö11,İ1
Toplam Tema= 7	N=22	

Tablo 9 incelendiğinde “Okullardaki denetimin rehberliğe dönüşmesinin ne gibi etkileri olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin katılımcılardan elde edilen görüşlerle yedi ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar denetimin rehberlik ile olan ilişkisi hakkında oldukça çarpıcı gerçekleri ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu denetimin tam olarak rehberliğe dönüşmediğini savunmaktadır. Rehberliğin halen yetersiz olduğunu ve klasik evrak denetimi şeklinde devam ettiğini, bu sebeple rehberlik sisteminin yeniden yapılandırılmasının gerekliliğini vurgulamışlardır.

Katılımcılara göre öğretmenlerin gelişimleri ve ihtiyaçları gözardı edilmektedir. Denetimler sonucunda gelen ceza sisteminin devam ettiğini ve hak eden öğretmenlerin gerekli şekilde ödüllendirilmediğini bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar denetimlerin sonunda yeterli geri bildirim alamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda özellikle öğretmen katılımcılara göre denetlenmenin akabinde olması gereken ödül ve ceza mekanizması doğru işlememektedir. Balcı'nın (2007) yapmış olduğu çalışmanın bulguları, buradaki bulguları destekler niteliktedir. Balcı'ya göre denetmenler başarılı ve üretken buldukları öğretmenleri desteklemeli ve manevi ödüllerle teşvik etmelidir. Böylece öğretmen onurlandırılacak ve daha istekle çalışacaktır. Katılımcılar çoğunlukla rehberlik hizmetlerinin öğretmen ihtiyaçları da göz önünde bulundurularak yeniden yapılandırılmasının gerekli olduğunu savunmuşlardır. Türkiye'de öğretmenler tüm gelişimsel yönleri dikkate alınarak, rehberlik ve mesleki yardım amacıyla oluşturulmuş bütüncül bir sistemle değerlendirilmemektedir. Güzel, Arslan, ve Aktekin de (2020) çalışmalarında mevcut denetim anlayışının terk edilerek, okul geliştirme yönünde yeni bir denetim yaklaşımının egemen kılınması gerektiğini belirtmişlerdir.

Diğer yandan idareci katılımcılar rehberlik ve denetim konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmeye ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Bazı idareci ve öğretmen görüşleri şu şekildedir:

(İ7,E,50):“Yapılan denetimler sadece boşluk dolduruyor, yeniden planlanmalı. Ödül ceza mekanizması yeterli işlemiyor.”

(İ8,E,46):“Rehberlik ve denetim farklı şeyler. İkisi ayrı tutulmalı. Rehberlik ve dönüt sistemi yeterli değil. Sürece yayılmış bir rehberlik hizmetine ihtiyacımız var. Şunu şöyle yap, böyle yap tarzında emir veren ifadeler olduğu için dönütten bahsetmek mümkün değil.”

(İ6,K,35):“Rehberlikte yetersiz olduğumuzu itiraf etmeliyiz. Yöneticilere denetim konusunda rehberlik eğitimi verilmeli. Artan iş yükü altında yalnız kalıyoruz. Çevre ve veli katılımlı, işbirlikçi bir rehberlik sistemi kurulmalı.”

(Ö4,K,27):“Rehberliğin yeterli olduğunu düşünmüyorum. Ayrıca denetimlerde de kendi alanımda uzman biri tarafından denetlenmek isterim. Denetim mümkün olduğunca kısa ama dönüt kısmı uzun olmalı. Böyle olmayınca rehberlik sistemi de işlemiyor.”

(Ö9,K,29):“Dönütler tabii ki yetersiz. Yapılamayan rehberliğin dönütü mü olur? Denetçiler için fakültelerde özel bölümler olmalı. Detaylı teorik ve pratik eğitim almalılar. Ayrıca ben de beni denetleyen hakkında görüş bildirebilmeliyim.”

(Ö7,E,46):“Denetim sadece kontrol amaçlı yapılıyor. Denetim sonrası izleme ve iyileştirme uygulamaları yetersiz kalıyor. İşbirlikçi ve uzun soluklu bir rehberlik sistemine ihtiyacımız var.”

Hem idareci hem de öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda, denetimin rehberlik boyutunun zayıf olduğunu, çağdaş sistemlere göre rehberliğin ön plana çıkması gerektiğini ancak yeniliklerin mevcut denetim ve rehberlik sisteminde bir şey değiştirmediklerini söylemek mümkündür. Araştırmaya katılan idareciler rehberlik ve denetim konusunda hizmet içi eğitimlerle desteklenmeye ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ise denetimin sadece evraka dayalı olduğunu, öğretmenin bilişsel ve duygusal gelişiminin ve ihtiyaçlarının göz ardı edildiğini, değişen rehberlik sisteminde ise, okul müdürlerinin de aynı yaklaşımla denetim sürecini devam ettirdiklerini bildirmişlerdir. Oysa okul yöneticileri bir denetim elemanı ve mentör olarak çalışmalı ve öğretmen niteliğini yükseltmeye dönük dönütler vermelidir (Range, Scherz, Holt, ve Young, 2011). Kapusuzoğlu (1986) “10 Yıl Öncesine Kıyasla Yakın İlgili ve Görevlilerin İlköğretimde Müfettişlerin Roller ve Teftiş Uygulamalarına İlişkin Görüşleri Değişmiş midir?” isimli çalışmasında; geçen on yıl içinde denetim ve rehberlik uygulamaları hususunda yönetici ve öğretmen algılarında olumlu değişimin olmadığı yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Aynı sonuçları destekleyen diğer bir çalışma ise Sarıçam, Selvi ve Göksu'nun (2010) “İlköğretim Yöneticilerinin Eğitim Müfettişlerinden Beklentileri Nelerdir?” adlı çalışmasıdır. Bu çalışma Kapusuzoğlu'nun çalışmasına nazaran daha güncel bilgiler içermektedir. Ancak sonuçlar benzer niteliktedir. Çalışmaya göre; denetim sadece mevzuat ve defter kayıt gibi alışlagelmiş bir şekilde yapılmakta, mesleki gelişim süreci ihmal edilmektedir. Buna ek olarak, rehberlik boyutunun zayıf olduğunu ve müdürlere bu konuda eğitim verilmesinin gerekliliğini ifade etmişlerdir. Gerçekte olmayan rehberliğin sadece problem yarattığını eklemişlerdir. Ayrıca öğretmenler, denetçilerin mesleklerine özel olarak yetiştirilmeleri gerektiğini, en azından müdürlerin bu hususta lisansüstü eğitim almalarının şart olduğunu dile getirmişlerdir. Çalışmamızda elde ettiğimiz bulguları destekler nitelikteki bir diğer çalışma ise Kerdak tarafından 2006'da yapılan “Okul Yöneticilerinin Yönetim Süreçleri Açısından Karşılaştıkları Problemler” isimli çalışmadır. Kerdak'a göre yönetim ve rehberlikle alakalı yaşanan problemler, okul yöneticilerinin bu husustaki bilgi ve deneyim yetersizliklerinden kaynaklanmaktadır. Buna ek olarak, Kerdak yöneticilik ve rehberlik vasıflarının kısa ve içi doldurulmamış hizmet içi eğitimlerle verilmeye çalışıldığını, bunun ise yeterli olmadığını, ülkemizde denetçi yetiştiren bir model ve eğitim anlayışı olması gerektiğini vurgulamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışmada öncelikle idareci ve öğretmenlerin denetime karşı olumlu ve olumsuz algıları, denetim sürecinde yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri ortaya konmuştur. Ayrıca denetimin Türkiye'deki kısa tarihsel yolculuğu incelenmeye çalışılmıştır. Yapılan bu çalışmanın ışığında, Türkiye'de eğitimin halen klasik denetim yaklaşımının izlerinden kurtulamadığı söylenebilir. Denetimin içeriği, uygulanma tarzı ve denetçilerin yaklaşımlarının denetimin adalet boyutu ile ilgili ciddi bir sorun alanı olarak algılandığını göstermektedir. Etkili ve kaliteli bir denetim sürecinde, denetmenin sahip olması gereken belli başlı nitelikler bulunmalıdır. Bunlar arasında, güdüleme, etkili iletişim, değişimi yönetebilme, çatışmayı çözebilme, grupla çalışma ve eğitim programı liderliği gibi özellikler bulunmaktadır (Daresh, 2001). Bu ifadelerden hareketle mevcut denetim anlayışının bu niteliklerden uzak olduğu söylenebilir.

Genel anlamda bilinenin aksine, yönetici ve öğretmenlerin denetimin ve denetçinin varlığından çok denetçinin tutumundan şikayetçi oldukları ve bir denetim mekanizmasının olması gerektiği kanaatinde oldukları anlaşılmaktadır. Nitekim Memduhoğlu da (2012) çalışmasında benzer bulgulara ulaşarak katılımcıların çoğunluğunun eğitim denetiminin bir sistem olarak gerekliliği yönünde görüşe sahip olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte nerdeyse her dönemde denetime ilişkin farklı yaklaşımlar olduğu ve özellikle eğitim denetiminin değişik dönemlerde belirsizlikler ve ciddi krizler yaşadığı da göz ardı edilmemelidir (Glanz, 1994).

Ayrıca denetim sistemimizdeki en can alıcı sorunlardan birinin denetçi eğitimi olduğu anlaşılmaktadır. Alanında uzman, duygusal ve sosyal zekâsı yüksek, etik anlayışı oturmuş, liderlik vasıfı ön planda denetçilerin yetiştirilmesi elzemdir. Eğitim örgütlerini değişen ve gelişen bilgi ve teknolojilere uygun şekilde ileriye götürebilecek denetmenlere ihtiyaç vardır. Zira mevcut haliyle yönetsel alanın denetsel bir boşluk içerdiği açıktır. Bu bağlamda denetimin felsefesinin, yetkisinin ve işleyişinin paydaşların ortak taleplerine göre analiz edilmesi ve bu bağlamda denetimin yeniden düzenlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Yılmaz (2009) okul yöneticilerinin denetçiliğine özellikle dikkat çekmiştir. Ona göre okul yöneticilerin kendi çalışanlarını iyi tanıması, rehberlik odaklı iyi bir denetim için güçlü bir yöndür. Özmen ve Batmaz (2006) tarafından yapılmış araştırmada öğretmenlerin denetim faaliyetlerinden olan beklentilerine cevap alamadıkları ifade edilmiştir.

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirildiğinde hem idarecilerin hem öğretmenlerin temelde denetçi eğitimine vurgu yaptıkları gözlemlenmektedir. Denetçilerin denetim sürecindeki eksikleri denetimin hem adalet, hem nitelik hem de rehberlik ile olan ilişkisinde ciddi bir kuşkuya yol açmaktadır. Her iki katılımcı grubu da denetimde iyileştirici çözümlere ve düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu hususunda hemfikirdir. Bu doğrultuda denetçi yetiştirme ya da yöneticiyi aynı zamanda iyi bir denetçi olarak da yetiştirme eğitim örgütlerinin gelişimine katkı sağlayabilecektir. Memduhoğlu (2012) çalışmasında denetim elemanlarının hem seçilmesinde hem de yetiştirilmesinde sorunlar olduğunu vurgulayarak denetçi eğitime dikkat çekmektedir.

Bu tartışmalara dayanılarak şu önerilerde bulunulabilir: İnsan ilişkilerini merkeze alan yeni bir denetim sistemi geliştirilmelidir. Denetim sürecinde denetlenenin ne dediği dikkate alınmalıdır. Denetimde etkin işbirliği sağlanmalıdır. Denetim, bürokratik sürecin denetiminden kurtarılmalıdır. Denetim sürecindeki en önemli öğelerden biri adalet olduğundan, değerlendirmeler adil yapılmalıdır. Denetimde yargılama değil, rehberlik ön plana çıkarılmalıdır. Denetleyen denetlenenden daha donanımlı olmalı, öğretmenlere liderlik edebilmelidir. Gallacher (1997) denetim mekanizmasının her koşulda mevcut uygulamayı iyileştirmesi ve çalışanlara rehberliğin tüm yaşam boyunca yapılması gerektiğini belirtmektedir.

Kaynakça

- Altınok, V., Tezel, M. ve Güngör, S. (2020). Okullarda denetimin gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(1), 225-253.
- Altun, M., Şanlı, Ö., ve Tan, Ç. (2015). Maarif müfettişlerin, müdürlerinin denetmenlik görevleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(3),79-96.
- Argon, T. ve Ekinci, S. (2016). *Denetim etiği. Eğitimde denetim ve değerlendirme*. (Ed. M. Sağır ve S. Göksoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2006). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2016). *Öğretimde denetim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydoğmuş, M. ve Sağlam, A. Ç. (2017). Secondary School Directors' Communication Competence on the Basis of Teacher Opinions. *Univeritepark Bulletin*, 6(1), 20-32.
- Balci, B. (2007). *İlköğretim müfettişleri ve ilköğretim okulu müdürlerinin; ilköğretim müfettişlerinin rehberlik rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin algıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi: Ankara.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi, rolleri-yeterlikleri-seçilmesi, yetiştirilmesi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Başar, H. (1995). *Öğretmenlerin değerlendirilmesi* (İkinci Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Beycioğlu, K, ve Dönmez, B. (2009). Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 71-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inuefd/issue/8705/108696> (Erişim Tarihi:20.01.2021).
- Blase, J., ve Blase, J. (2002). The Micropolitics of Instructional Supervision: A Call for Research. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 6-44. <https://doi.org/10.1177/0013161X02381002> (Erişim Tarihi:20.01.2021).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çiçek Sağlam, A. (2013). *Türkiye eğitim sisteminin denetim yapısı. Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (Edt: A. Çiçek Sağlam). Ankara: Maya Akademi.
- Daresh, J. C. (2001). *Leaders helping leaders: A practical guide to administrative mentoring*. California: Corwin Press.
- Daresh, J. C. (2007). *Supervision as proactive leadership*. Illinois: Waveland Press Inc.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş: Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. R. (2006) *Eğitimin denetimsel temelleri*. (Ed. V. Sönmez), Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fine, J. (1997). School Supervision for Effective Teaching in America, 1910-1930. *The High School Journal*, 80(4), 288-294. <http://www.jstor.org/stable/40364461> (Erişim Tarihi:25.02.2021).
- Gallacher, K. (1997). Supervision, mentoring, and coaching. In W. P. J. (Ed. McCollum and C. Catlett), *Reforming personnel in early intervention* (pp. 191-214). Baltimore: Brookes.

Glanz, J. (1994). *History of educational supervision: Proposal and prospects*. Paper presented at the annual meeting of the council of professors of instructional supervision. Chicago: IL.

Glatthorn, A. (1984). *Differentiated supervision*. Alexandria, VA: American Association of Supervision and Curriculum Development.

Güzel, S, Arslan, M. ve Aktekin, S. (2020). Okul Gelişimi Bağlamında Denetim Uygulamaları: Ofsted Örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (226), 5-34. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/54184/732640> (Erişim Tarihi:25.01.2021).

Harris, B. M. (1964). *Supervisory behavior in education*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.

Ifeoma Olibie, E., Endalene Mozie, M., ve Ndidi Egboka, P. (2016). Curriculum competences manifested by public and private secondary school administrators for clinical supervision in Anambra State. *European Journal of Education Studies*, 0. doi:<http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v0i0.159> (Erişim Tarihi:20.02.2021).

Kapusuzoğlu, Ş. (1988). *Son on yılda ilköğretim müfettişlerinin rolünde ve teftiş uygulamalarında değişmeler*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Kasanda, O. K. (2015). The role of secondary school inspection in raising school standards in Tanzania: a case of Kibaha district. (Yüksek Lisans Tezi). The Open University of Tanzania: Tanzania.

Kerdak, B. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi: Edirne.

Kulular, H., ve Seçkin, N. (1994). Müfettişlerde var olan kişilik özellikleriyle olması gereken kişilik özelliklerinin yöneticiler ve öğretmenler tarafından betimlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 18(93), 35-41.

Kurtulan, I. (2007). *Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki etik değerler açısından kendilerini değerlendirmeleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi: İstanbul.

LeVasseur, J. J. (2003). The problem of bracketing in phenomenology. *Qualitative health research*, 13(3), 408-420.

McNeil, J. D. (1982). *Supervision of Teaching*. (Ed. T. J. Sergiovanni) Washington: ASCD. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED213075.pdf> (Erişim Tarihi:25.02.2021).

Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve eğitim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.

Oliva, P. F, ve Pawlas, G. E. (2004). *Supervision for today's schools*. Chichester: Jossey-Bass, An Imprint of Wiley.

Öz, M.F. (1977). *Türk eğitim sisteminde ilköğretim müfettişlerinin rolü*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Özmen, F, Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri – Hizmet Yılı ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1 (2), 102-120. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gopsbad/issue/48542/616262> (Erişim Tarihi:25.01.2021).

Özmen, F. ve Özdemir, T. Y. (2012). Anlatılan öykülere dayalı olarak, denetçilerin denetlenenlerle yüz yüze iletişimlerinde yaşadıkları sorunlar, *Milli Eğitim Dergisi*, 195, 43-66.

Özmen, F., Açıkse, E., Usta, M. E., ve Uluerler, S. (2014). "Meşrutiyetin ilanından, Cumhuriyet Dönemine, Osmanlı Devleti'nde eğitim denetimi (1876-1923)". *Fırat Üniversitesi Destekli Araştırma Projesi (FÜBAP), Elazığ*.

Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Christopher-Gordon Pub.

Payne, W. H. (1875). *Chapters on school supervision*. New York: Van Artwerb Bragg and Company.

Range, B., Scherz, S., Holt, C., ve Young, S. (2011). Supervision and evaluation: the Wyoming perspective. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 23(3), 243–265.

Sağır, M. ve Göksoy, S. (2020). *Eğitimde denetim ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.

Sarıçam, İ., Selvi, H., ve Göksu, M. Z. (2010). İlköğretim okul yöneticilerinin eğitim müfettişlerinden beklentileri nelerdir? (Ed. T. Karaköse, K. Yılmaz ve Y. Altınkurt), *II. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara: Nobel.

Sergiovanni, T. J. (1982). *Supervision of Teaching*. Washington: ASCD. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED213075.pdf> (Erişim Tarihi:25.01.2021).

Sergiovanni, T. J., Starratt, R. J., ve Cho, V. (1993). *Supervision: A redefinition*, New York : McGraw-Hill, Inc.

Taylor, F. W. (2011). *Bilimsel Yönetimin İlkeleri*. (Çev. H. Bahadır Akın). Ankara: Adres.

Töremen, F. ve İ, Döş. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Educational Reform*, 13(3), 295-306.

Tracy, S. J. (1995). How historical concepts of supervision relate to supervisory practices today. *Clearing House*, 68, 320-324.

Tunç, B., İnandı, Y., Öksüz, F., ve Çal, S. (2013). Eğitimde çok bileşenli değerlendirme: Velilerin okul yöneticilerinin performans değerlendirmesine katılımı. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 90-99.

Usta, M. E. (2018a). Inspectional regulations in the latest period of Ottoman Time. *Universal Journal of Educational Research*, 6(1), 155-167.

Usta, M. E. (2018b). An analysis of 1926 inspection legislation document, named: "Law about inspectors of education ministry and their authorization". *Education Research and Review*, 13(1), 32-50. <https://doi.org/10.5897/ERR2017.3404> (Erişim Tarihi:25.01.2021).

Waite, D. (1995). *Rethinking instructional supervision: Notes on its language and culture*. London: Falmer.

Wiles, J., ve Bondi, J. (1996). Supervision: A guide to observation. *Prentice Hall. International Journal of Human Sciences*, 11(2), 431-445.

Yılmaz, K. (2009). Okul Müdürlerinin Denetim Görevi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 19-35.

Zepeda, S.J, ve Ponticell, J.A. (2019). *The handbook of educational supervision*. New York: Wiley-Blackwell.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is the most important social activity that shapes societies and ensures their development and transformation. For this reason, schools are of vital importance for the development of countries at all levels. Schools need qualified employee knowledge in order to fulfill the function expected of them. The most critical workers of educational organizations are teachers. Teachers need to be in a continuous and stable development in order to keep up with the rapidly developing technology and the changing world and to renew their learning environment in this direction. While teachers are trying to cope with this change, they have to manage the complexity and uncertainty arising due to internal and external reasons. At this point, teachers need a support mechanism that is regulatory, predictive, guiding and facilitating. According to modern understanding, this support can be provided by supervision systems.

The most basic and priority task of the supervision system is to identify the problems in educational organizations, to cooperate with stakeholders to enlighten them and to take legal precautions. Performing improvement studies based on these measures and providing the required guidance and consultancy services may also be regarded among the priority tasks of the supervision. In this context, the main purpose of an inspector is to identify the shortcomings of educational organizations that need to be developed continuously and to contribute to the improvement and development of schools with controlled and regular guidance services in cooperation with teachers. The purpose of this study is to identify the problems experienced in school supervision and offer suggestions based on the opinions of teachers and administrators working in educational institutions affiliated to the Ministry of National Education.

Method:

The data obtained in this study was collected by qualitative research method. In qualitative research methods, data are obtained by using data collection tools such as interview, observation and document analysis, and then they are analyzed in depth and synthesized. Certain results are achieved through the synthesized data. While collecting data, participants are not guided in any way or interfered with their natural environment (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2015). The researcher using the qualitative approach should be completely free from his personal views, feelings, tendencies and prejudices and in some way bracket himself (LeVasseur, 2003). Bracketing of the researcher is of vital importance in terms of the reliability of the study, the level of truth reflection and the ethics of the study.

In this study, the problems experienced in school inspection have tried to be identified and possible solutions have been presented according to teachers and administrators serving at educational institutions under the Ministry of National Education in a province, Turkey. For this purpose, phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used. In the phenomenology design, individuals who experience the situation in which the researcher wants to obtain more detailed information and reflect these situations to the researcher create the data source of the study. Through this design, the researcher can investigate the cases about which he wants to have in-depth information (Büyüköztürk et al., 2017).

The study group of this study, which was carried out with the phenomenological design among the qualitative research methods, was selected by stratified sampling method, one of the non-random sampling methods. This sampling is a purposeful sampling (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2017, 22). This sampling is based on a single criterion. It is the task variable that is teacher and administrator. Interviews were made with 11 teachers and 11 administrators selected through this sampling. During the interviews, the names of the participants are kept confidential in order to make them feel safe and to respond sincerely. As the participants were divided into two groups as teachers and administrators, the participants were coded as I1 (Administrator, 1) and T1 (Teacher, 1) according to the interview order and group. In the codes used during the display of the declared opinion samples, if the manager is female (İ, F), if male (İ, E); If the teacher is female (T, F), if she is male (T, M) is used. Before starting the interviews, various questions were asked in order to obtain demographic information from the participants.

In this study, aiming to determine the views of administrators and teachers working at schools affiliated to Ministry of Education in a province of Turkey, a semi-structured interview form prepared in accordance with expert opinion was used. In semi-structured interview forms, the researcher prepares an interview form that includes the questions he / she plans to ask. This interview form has a more flexible structure than the structured interview form, because the researcher can obtain more detailed findings by asking questions according to the flow of the interview (Ekiz, 2003). In this context, a semi-structured interview form, which will be used during interviews, with a total of seven questions including various sub-questions was prepared by obtaining an expert opinion. Through these questions, the participants were asked questions about school supervision, and they were asked to express their opinions and suggestions by making evaluations. After the interview form was prepared, expert approval was obtained and the clarity and appropriateness of the questions were checked by applying it on three teachers before starting the interviews

Result and Discussion:

In this study, first of all, the positive and negative perceptions of administrators and teachers towards the supervision, the problems they experienced during the supervision process and the solution suggestions for these problems were presented. Also, a short historical journey of supervision in Turkey was tried to be examined. In the light of this study, it may be said that education in Turkey cannot still get rid of the traces of the classic supervision approach. The content of the supervision, the style of its implementation and the approaches of the inspectors are perceived as a serious problem area related to the justice dimension of the supervision. In an effective and quality supervision process, there should be certain qualifications that the inspector should have. Among them, there are features such as motivation, effective communication, ability to manage the change, conflict resolution, group work and training program leadership (Daresh, 2001). Based on these expressions, it can be said that the current inspection understanding is far from these qualities.

Contrary to what is generally known, it is understood that administrators and teachers complain about the attitude of the supervisor rather than the existence of supervision and inspector and they think that there should be a supervision mechanism. As a matter of fact, Memduhoğlu (2012) reached similar findings in his study and stated that the majority of the participants had an opinion that educational supervision was necessary as a system. However, it should not be overlooked that there are different approaches to supervision in almost every period and especially educational supervision experiences uncertainties and serious crises in different periods (Glanz, 1994).

In addition, it is understood that one of the most crucial problems in our supervision system is inspector training. It is essential to train inspectors who are experts in their fields, have high emotional and social intelligence, an established understanding of ethics and leadership qualities at the forefront. There is a need for inspectors who can advance educational organizations in accordance with changing and developing information and technologies. Because, it is clear that the administrative field contains a supervisory gap in its current form. In this context, it can be said that it is necessary to analyze the philosophy, authority and functioning of the supervision according to the common demands of the stakeholders and to reorganize the supervision accordingly. However, Yılmaz (2009) took particular attention to the supervision of school administrators. Accordingly, school administrators, knowing their employees well, are strong factors for a good guidance-oriented supervision. In the study conducted by Özmen and Batmaz (2006), it was stated that teachers did not get responds for their expectations from supervision activities.

When the findings obtained in the study are evaluated, it is observed that both administrators and teachers mainly emphasize supervisor training. The lacks of the inspectors in the supervision process cause serious doubts about the supervision relationship between justice, quality and guidance. Both groups of participants agree that there is a need for remedial solutions and arrangements in supervision. Accordingly, training inspectors or training managers to be a good inspector can contribute to the development of educational organizations. Memduhoğlu (2012) draws attention to inspector training by emphasizing that there are problems in both the selection and training of supervision staff.

Based on these discussions, the following suggestions can be made: A new supervision system focusing on human relations should be developed. What the supervisee says in the supervision process should be taken into account. Effective cooperation should be ensured in supervision. Supervision should be freed from the supervision of the bureaucratic process. Since fairness is one of the most important elements in the supervision process, evaluations should be made fair. In supervision, guidance should be prioritized instead of judgment. The supervisor must be better equipped than the supervised and be able to lead teachers. Gallacher (1997) states that the supervision mechanism should improve the current practice in all circumstances and guidance to employees should be provided throughout life.